

Université du Yarmouk

Faculté des Lettres

Département de langues modernes

L'utilisation de la langue maternelle en classe du FLE dans le contexte universitaire jordanien

Présenté en vue de l'obtention du degré de Master en Sciences du langage

Préparé par: Ahmad Ibrahim Mohammed Ali HAYAJNEH

Sous la direction de: Dr. Elie ALRABADI

Présenté et soutenu publiquement le 18 janvier 2015

Membre du jury :

- **Dr. Elie Alrabadi : Directeur de recherche-Université du Yarmouk**
- **Prof. Mohammad El-khatib : Université de Al Albeit**
- **Dr. Riham Jaradat : Université du Yarmouk**



"استخدام اللغة الام في تدريس اللغة الفرنسية كلغة اجنبية في الجامعات الاردنية"

L'utilisation de la langue maternelle en classe du FLE dans le contexte universitaire jordanien

إعداد الطالب : احمد ابراهيم محمد علي هياجنه

ماجستير في علوم اللغة الفرنسية / اللغات الحديثة-جامعة اليرموك/٢٠١٤

قدمت هذة الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علوم اللغة الفرنسية في جامعة اليرموك

اربد، الاردن

وافق عليها :

١. الدكتور ايلي عيسى الريضي .... رئيسا
٢. الاستاذ دكتور محمد يوسف .... عضوا
٣. الدكتورة رهام محمد جرادات .... عضوا

تاريخ المناقشة :٢٠١٥/١/١٨

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

PREMIÈRE PARTIE:

Le cadre conceptuel et théorique

CHAPITRE I: DÉFINITION DES NOTIONS ET CONCEPTS-CLÉS

CHAPITRE II: LE RÔLE DE LA LANGUE MATERNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LVES

CHAPITRE III: L'UTILISATION DE LA LANGUE MATERNELLE DANS LE DISCOURS DE L'ENSEIGNANT ET SON INFLUENCE SUR LE DISCOURS DE L'APPRENANT

DEUXIÈME PARTIE:

Le cadre pratique

Enquête par questionnaire auprès des professeurs et des apprenants du FLE à l'Université du Yarmouk en Jordanie

CHAPITRE IV: APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE V: ANALYSE ET UNE TENTATIVE D'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OBTENUS

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

ANNEXES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Remerciements

Je souhaiterais tout d'abord remercier Dr. Elie ALRABADI mon directeur de recherche pour sa disponibilité et ses conseils tout au long de mon travail de recherche.

Je tiens en même temps à exprimer ma reconnaissance aux professeurs du département de langues modernes à l'Université du Yarmouk qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Je voudrais aussi manifester toute ma reconnaissance aux membres du jury qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'évaluer ce travail. J'adresse également un grand merci à ma famille et mes amis pour leur patience et pour leurs encouragements incessants.

Je réserve une pensée spéciale à tous les étudiants de FLE , en particulier ceux de l'Université du Yarmouk qui ont participé à ce travail. Ce geste sera gravé à jamais dans mon mémoire.

Je ne terminerai pas sans avoir exprimé mes remerciements envers tous les auteurs que j'ai cités dans ce travail.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail:

À la mémoire de mon père:

Feu Mr Ibrahim Mohammed Ali Hayajneh en signe de reconnaissance de l'immense bien que tu as fait pour moi concernant mon éducation qui aboutit aujourd'hui à la réalisation de cette étude. Reçois à travers ce travail, toute ma gratitude et mes profonds sentiments, que Dieu le tout puissant t'accorde son paradis éternel (amen).

À ma mère:

Mme Fadha Salem Hayajneh pour m'avoir donné la vie et la joie de vivre. Ta bonne éducation, tes conseils et tes bénédictions n'ont jamais fait défaut, que Dieu le tout puissant soit à tes côtés et t'accorde une meilleure santé (amen).

À mon général, Mr Marwan Bader ALSMEIAT :

Plus qu'un frère pour moi, vous m'avez soutenu et encouragé durant toutes ces années ; vous étiez toujours présent quand j'avais besoin de vous ; je n'aurais pu achever ce travail sans votre générosité et votre affection ; Que le tout puissant soit à vos côtés et vous protège (amen).

À Ma très chère épouse:

Mme Alaa Ibrahim Soud, reçois à travers ce travail tout mon respect, ma gratitude et ma profonde reconnaissance; je t'aime.

À mes jumeaux gâtés, Toutti et moudi:

Ce modeste travail doit vous servir d'exemple pour réussir et faire mieux que votre père ; J'espère que vous apprendrez le français; je vous aime.

If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his own language, that goes to his heart. ***Nelson Mandela (1918-2013).***

Liste des tableaux

Liste des figures

Liste des abréviations

AC:	Approche communicative
ALE:	Anglais langue étrangère
ALM:	Arabe langue maternelle
BA:	Bachelor of Arts (bac+4)
DDL:	Didactique des langues
dir.:	Sous la direction
FLE:	Français langue étrangère
L1:	Langue première
L2:	Langue seconde
L3:	Langue tierce
LC:	Langue cible
LE:	Langue étrangère
LEs	Langues étrangères
LM:	Langue maternelle
LMs:	Langues maternelles
LS:	Langue source
LVES:	Langues vivantes étrangères
MAO:	Méthode audio orale
MAV:	Méthode audio visuelle
MD:	Méthode directe
MT:	Méthode grammaire-traduction
n°:	Numéro
pp.:	Pages
SGAV:	Méthode structuro-globale audio-visuelle
Vol. :	Volume

Résumé

Le phénomène de l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère a coulé beaucoup d'encre depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, donc récent et révèle encore des difficultés à faire entendre son usage dans la salle de classe. Notre mémoire de recherche, centré principalement sur l'étude de l'utilisation de l'arabe en classe de FLE jordanienne par les professeurs au département de langues modernes à l'Université du Yarmouk en Jordanie et l'influence de cette utilisation sur le discours des étudiants jordaniens des quatre années, continue à explorer la question, peu travaillée dans le contexte universitaire jordanien. Utilisant un échantillon des professeurs (N=8) et des étudiants des quatre années (N=80) et avec l'aide d'un questionnaire, cette étude révèle que l'utilisation de l'arabe en classe du FLE jordanienne constitue généralement une stratégie de communication à des fins didactiques plus qu'une défaillance à parler en français pour la majorité des professeurs et des apprenants de FLE jordaniens. Cette étude montre également que l'arabe est très souvent utilisé comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage dans l'acquisition du vocabulaire, de la grammaire et pour la gestion administrative de la salle de classe et des activités d'apprentissage. La majorité des professeurs et des apprenants pensent que son usage porte de l'utilité sur l'enseignement / apprentissage du FLE à condition que son usage soit judicieuse et raisonnée. Cependant, l'utilisation de l'arabe de la part des professeurs et des étudiants jordaniens est vue parfois comme une pratique exagérée et risquée. De ce fait, cette étude préconise pour une réflexion de cet usage de l'arabe et de son rôle potentiel dans la salle de classe, pour faciliter une discussion didactique plus fondée sur la réalité de ce qui se passe effectivement dans la salle de classe et pour une réhabilitation de son utilisation de la manière qui convient le contexte universitaire jordanien.

Mots clés: *Utilisation de la langue maternelle (l'arabe), classe de langue étrangère (FLE), professeurs et apprenants du FLE, propositions didactiques.*

ملخص

تعتبر ظاهرة استخدام اللغة الأم في صف اللغة الأجنبية واحدة من المسائل التي أثارت جدلاً واسعاً حولها منذ المنهجية التقليدية المتبعة في تدريس اللغات الأجنبية الحية ولغاية المناهج التواصلية المستخدمة حالياً في وقتنا الحاضر. وبالتالي، هذا دليل على أن هذه المسألة قديمة وحديثة على حد سواء ولا يزال هنالك صعوبات في فهم الأسباب الكامنة ورائها. تتناول هذه الدراسة هذا الموضوع الذي تم مناقشته قليلاً في السياق الجامعي الأردني من خلال تركيزها على استخدام اللغة العربية داخل الفصول الدراسية للغة الفرنسية من قبل أساتذة اللغة الفرنسية في قسم اللغات الحديثة في جامعة اليرموك وكذلك تبحث في تأثير استخدامهم لها داخل الصف على استخدام الطلبة لها في خطابهم داخل الصف. باستخدام عينة من أساتذة اللغة الفرنسية (٨ مدرسين لغة فرنسية) وعينة من طلبة اللغة الفرنسية (٨٠ طالب جامعي موزعين على السنوات الأربعة من مرحلة البكالوريوس) وبالاستعانة باستبيان، تكشف هذه الدراسة أن اللغة العربية تستخدم عموما كإستراتيجية تواصل لأغراض تعليمية وليست بسبب عدم القدرة على التحدث باللغة الفرنسية بالنسبة لغالبية أساتذة وطلبة اللغة الفرنسية الأردنيين. وتبين هذه الدراسة أيضا أن استخدام اللغة العربية غالباً ما يتم كإستراتيجية تدريس وإستراتيجية تعلم لاكتساب مفردات وقواعد اللغة الفرنسية وكذلك لإدارة الأنشطة التعليمية في الصف. كما يعتقد غالبية الأساتذة والطلبة أن استخدام اللغة العربية يساعد في تدريس وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، شريطة أن يتم استخدامها بحكمة وعقلانية. ومع ذلك، فإن استخدام الأساتذة والطلاب للغة العربية في بعض الأحيان أمر مبالغ فيه ومحفوف بالمخاطر. ولذلك، تدعو هذه الدراسة إلى إعادة النظر في استخدام اللغة العربية ودورها المحتمل في صف اللغة الفرنسية لتسهيل النقاش الذي يدور حول هذه الظاهرة على أساس حقيقة ما يحدث فعلياً داخل الصف ولإعادة استخدامها بما يتناسب والسياق الجامعي الأردني.

الكلمات المفتاحية: استخدام اللغة الأم (اللغة العربية)، فصل اللغة الأجنبية (اللغة الفرنسية كلغة أجنبية)، أساتذة وطلبة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، مقترحات تعليمية.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction

Lorsqu'il est question d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (LE) à un public d'apprenants linguistiquement homogène, il serait vain de penser que la langue maternelle (LM) de l'apprenant peut être évacuée complètement de la salle de classe. Bien au contraire, la LM demeure présente, au moins, dans la réflexion des apprenants et celle de l'enseignant. Ainsi, il n'est pas étrange que nous constatons toutes sortes de manifestations de la LM dans le discours des apprenants et dans celui de l'enseignant en classe de LE, surtout quand l'enseignant partage cette langue avec l'ensemble des apprenants. Dans cet environnement, où la langue à apprendre n'est qu'exceptionnellement présente hors du lieu d'enseignement, comme c'est le cas du français en Jordanie, il arrive que les apprenants préféreraient utiliser leur LM et non pas la LE dans leurs conversations dans la salle de classe. En plus, il arrive aussi que les apprenants, face à des difficultés d'incompréhension, demandent à leurs enseignants de recourir à la LM pour leur expliquer le sens de certains mots difficiles à comprendre ou de faire une sorte de comparaison entre les deux langues afin de savoir les règles d'emploi d'une structure grammaticale donnée dans la langue à apprendre.

Cependant, lorsque c'est l'apprenant qui sollicite le recours à sa LM, on le voit normal et justifié, vu qu'il ne maîtrise pas parfaitement la LE visée. En revanche, lorsque c'est sollicité par l'enseignant, on a tendance à critiquer son recours à la LM. Nous pensons que cette inadéquation résulte du fait que *« les programmes et instructions officielles qui ont majoritairement cours actuellement* [...] *restent dans la plupart des cas très évasifs sur ce phénomène»* (Castellotti, 2001:48). En effet, les méthodes communicatives, qui sont utilisées actuellement dans la plupart des organismes d'enseignement des langues vivantes

étrangères (LVES), ne prennent pas une position claire vis-à-vis de l'usage ou non de la LM de l'apprenant dans la salle de classe. Également, elles persistent à ignorer les avantages qu'apporterait l'utilisation de la LM à l'enseignant ainsi qu'à l'apprenant en classe de LE et restreignent son utilisation à des cas de difficultés majeures. Toutefois, en dépit de l'image défavorable qu'a l'utilisation de la LM de l'apprenant en classe de LE, le volume qu'occupe cette langue dans le discours des apprenants et notamment dans celui de l'enseignent est pourtant surprenant. Cela nous incite à poser la question pourquoi cette langue, mal vue et n'est pas spécifiquement encouragée par la tendance majoritaire actuelle, occupe une telle place.

Le propos général de la présente étude est de faire le point sur le phénomène de l'utilisation de l'arabe par les professeurs du FLE à l'Université du Yarmouk et l'influence de cette utilisation sur les pratiques des étudiants jordaniens ayant le français comme spécialisation majeure en vue de l'obtention d'un BA en français (Bachelor of Arts). Pour ce faire, le discours des professeurs enquêtés sera mis en question ainsi que les points de vue des étudiants jordaniens, vis-à-vis de l'utilisation de l'arabe par les professeurs du FLE, seront pris en considération. Cela nous permettra d'avoir deux visions différentes issues de la même salle de classe et de comparer les opinions des professeurs à celles des étudiants envers cette question.

Il y aura alors un questionnaire adapté aux professeurs du FLE et un autre destiné aux étudiants jordaniens qui suivent des cours du français aux niveaux débutant, intermédiaire et avancé pour obtenir leur BA en français. Les professeurs du FLE seront enquêtés en premier lieu sur la quantité de l'arabe langue maternelle (ALM) qu'ils utilisent dans la salle de classe. Parallèlement, les étudiants jordaniens seront enquêtés sur la

proportion de l'ALM dans le discours de leurs professeurs du FLE, afin de comparer les deux réponses, ce qui nous permettra de réfuter ou d'affirmer le fait qu'il y a un décalage entre ce que disent les professeurs et ce qu'ils font en réalité. Pour que tous les aspects liés à ce phénomène soient complètement entourés, il nous faut ensuite contempler les rôles accordés à l'ALM, les modes de son apparition dans le discours des professeurs du FLE, les raisons et/ou les motifs qui leur incitent à l'utiliser en classe du FLE jordanienne. Ainsi, nous aurons une vision complète du phénomène de l'utilisation l'ALM par les professeurs en classe du FLE jordanienne.

Problématique

Nous nous penchons dans la présente étude sur le phénomène, auquel nous nous sommes confrontés à la fois en tant qu'apprenant et en tant que futur enseignant du FLE, de l'utilisation de la LM des étudiants, en l'occurrence l'arabe, en classe du FLE. Ce phénomène, facilement observable dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'Université du Yarmouk, présente toutefois une certaine problématique à plusieurs égards.

C'est sur cette problématique que s'ouvre le XX^{e} siècle. D'un coté, les adeptes du recours exclusif à la LE suggèrent de ne plus utiliser la LM de l'apprenant par les professeurs en classe de LE ou, au moins, de restreindre son utilisation à des cas de difficultés majeures afin de permettre à l'apprenant de se confronter, autant que possible, à la LE dans la salle de classe. Également, les défenseurs de "tout en LE" se proposent de confier les rôles potentiels de la LM à la LE pour qu'elle soit, indépendamment de toute autre langue, l'objet et l'outil de son enseignement dans la salle de classe. À cet égard, la LM de l'apprenant nuit à l'enseignement/apprentissage d'une LE et son utilisation excessive de la part des enseignants n'y porterait que des conséquences graves. De ce fait, la restriction de son utilisation en classe rend l'enseignement / apprentissage de la LE visée plus efficace: « *from the direct method, to the audio-lingual method, [...] the less the first language is used in the classroom, the better the teaching* » (Cook, 2008: 180)[1].

De l'autre coté, les défenseurs du recours à la LM de l'apprenant sont restés enchaînés à utiliser largement la LM dans leur discours adressé aux apprenants en classe de LE. Pourtant, leur utilisation de la LM est accompagnée toutefois « [d']*un soupçon de*

---

1 «de la méthode directe à la méthode audio-linguale, [...] moins la première langue est utilisée dans la salle de classe, mieux est l'enseignement» (Cook, 2008: 180 [notre traduction]).

mauvaise conscience » (Coste, 1997: 395). Cette pratique enseignante, contre le courant dominant actuellement, pourrait être parfois clandestine, mais qu'elle ne s'effectuerait pas, dans nombre de cas, sans avoir *« un certain sentiment de culpabilité ou d'échec »* (Dabène 1987 :93). Néanmoins, les défenseurs de la présence de la LM voient que son utilisation leur permet de réaliser de nombreux objectifs langagiers et administratifs. D'après Castellotti (2001), la LM relève de trois rôles essentiels lorsqu'elle est utilisée par l'enseignant en classe de LE. Elle sert à gérer la communication et à organiser le déroulement des cours dans la salle de classe. Elle facilite et évalue l'accès au sens ainsi qu'elle est utilisée pour expliquer les règles d'emploi des constructions grammaticales de la langue en question.

Pourtant, de nombreux chercheurs ont souligné l'importance de la quantité de la LE utilisée dans le discours de l'enseignant, puisqu'il est à la fois authentique et répétitif. Il sert ainsi du modèle du premier plan représentant la communication réelle en LE. Par conséquent, malgré le fait que la référence à la LM de l'apprenant faciliterait la réalisation des objectifs voulus tant au niveau langagier qu'au niveau administratif, il priverait, en réalité, les apprenants d'un volume riche de donnés authentiques en LE: « [...] *teachers sometimes prefer to use the pupil's L1 [...]. In so doing, however, they deprive the learners of valuable input in L2*» (Ellis, 1984:133)[2].

Toutefois, la quantité utilisée de la LE n'est pas suffisante en elle-même : « *the quantity of L2 input is especially important, as it provides a necessary but insufficient*

2 « [...] les enseignants préfèrent parfois utiliser L1 des élèves [...].Cependant, par ce faire, ils privent les apprenants d'une contribution précieuse en L2 » (Ellis, 1984: 133 [notre traduction]).

condition for language acquisition » (Polio et Duff 1990:154)[3]. Au contraire, Dickson (1992) a conclu que la qualité de la LE est plus avantageux que sa quantité. En tout cas, la majorité des recherches menées n'ont pas précisé quelle est la quantité nécessaire de la LE que l'on doit utiliser en classe de LE: « *there is no set formula that prescribes exactly how much L2 use is necessary or ideal* » (Edstrom, 2009:12)[4]. C'est, en effet, cette imprécision qui a conduit certains chercheurs à reconsidérer l'utilisation de la LM en classe de LE. Leur objectif consiste à explorer les fonctions qui y sont confiées, les raisons ainsi que les variables qui amènent les enseignants à l'utiliser en classe de LE: « *It is time to open a door that has been firmly shut in language teaching for over a hundred years, namely the systematic use of the first language (L1) in the classroom*» (Cook, 2001: 403)[5].

La présente étude tente de prendre part au débat qui porte sur ce phénomène. Elle a pour objectif de considérer pourquoi les professeurs du FLE au département de langues modernes utilise l'arabe en classe du FLE jordanienne et quelle est l'influence de cette pratique enseignante sur le discours des étudiants des quatre années. Ces deux grandes questions constituent notre problématique de départ. Notre objectif essentiel est d'expérimenter l'utilisation de l'arabe en classe du FLE jordanienne et de savoir comment éviter les inconvénients de cette utilisation.

---

3 «La quantité saisie de la L2 est particulièrement importante, car elle fournit une condition nécessaire mais insuffisante pour l'acquisition du langage» (Polio et Duff 1990: 154 [notre traduction]).

4 « Il n'y a pas de formule préétablie qui prescrit exactement combien l'utilisation de L2 est nécessaire ou idéale» (Edstrom, 2009: 12 [notre traduction]).

5 « Il est temps d'ouvrir une porte qui a été bien fermée dans l'enseignement de la langue depuis plus d'un siècle, à savoir le recours systématique à la langue première (L1) dans la salle de classe» (Cook, 2001: 403 [notre traduction]).

Les réponses à ces questions devraient nous permettre aussi de tirer quelques recommandations didactiques qui visent à améliorer l'utilisation de l'arabe en classe du FLE jordanienne. La présente étude suit la forme classique des recherches menées en sciences du langage. Les trois premiers chapitres constitueront le cadre conceptuel (la partie théorique) de notre mémoire. Dans le premier chapitre, nous exposerons quelques notions et concepts-clés auxquels nous ferons appel tout au long de la recherche. Le deuxième chapitre exposera la théorie existante sur le rôle de la LM dans l'enseignement/apprentissage des LVES, tandis que le troisième chapitre sera consacré à faire le point sur l'utilisation de la LM dans le discours de l'enseignant et l'influence de cette utilisation sur le discours de l'apprenant. Les quatrième et cinquième chapitres constitueront la deuxième partie de notre mémoire (la partie pratique). Dans le quatrième chapitre, l'approche méthodologique sera décrite. Dans le cinquième chapitre, les résultats obtenus, à l'aide d'un questionnaire adapté aux professeurs et aux étudiants, seront examinés et analysés avec une tentative d'interprétation. Cela nous permettra de dégager des conclusions pertinentes sur ce phénomène. Nous espérons avoir aussi quelques recommandations didactiques basées sur la réalité de ce qui se passe effectivement en classe du FLE dans le contexte universitaire jordanien.

Hypothèses de la recherche

Après avoir exposé notre problématique, nous allons émettre les hypothèses suivantes:

1. L'arabe est-elle une langue communément utilisée en classe du FLE par la majorité des professeurs et des apprenants du FLE dans le contexte universitaire jordanien, le département de langues modernes à l'Université du Yarmouk en Jordanie?
2. L'arabe est généralement la langue d'enseignement à l'Université du Yarmouk aux parcours facultatifs et obligatoires de la Faculté des Lettres, mais il n'est pas nécessairement la langue d'enseignement des cours de FLE spécialisés.
3. La tendance majoritaire des organismes d'enseignement des LVES est de favoriser le recours exclusif à la LE dans la classe de son apprentissage.
4. Les professeurs et les apprenants du FLE à l'Université du Yarmouk, qui utilisent l'arabe pour enseigner / apprendre le FLE, s'opposent-ils à la tendance majoritaire de ces organismes d'enseignement qui favorisent le recours exclusif à la LE dans la salle de classe?

Questions de la recherche

La présente étude tente de prendre part au débat qui porte sur le phénomène de l'utilisation de la LM en classe de LE. Pour ce faire, elle aborde l'utilisation de l'arabe en classe du FLE dans le département de langues modernes à l'Université du Yarmouk en Jordanie. Elle se base sur les questions de recherche suivantes:

1. Quelle est la conception de l'enseignement/apprentissage du FLE chez les professeurs et étudiants du FLE jordaniens?

2. Quels sont les facteurs ou les raisons incitant les professeurs et les apprenants à utiliser l'arabe en classe du FLE jordanienne ?

3. Quel est le volume qu'occupe l'arabe dans le discours des professeurs de FLE dans le contexte universitaire jordanien concerné, c'est-à-dire le département de langues modernes? Quels sont les effets de son utilisation dans le discours des professeurs sur celui des étudiants jordaniens?

4. À quoi sert l'utilisation de l'arabe en classe du FLE jordanienne? Comporte-t-elle des conséquences négatives?

5. Quelles sont les formes d'utilisation de l'arabe en classe du FLE jordanienne?

6. Faut-il réhabiliter la LM en classe de LE?

PREMIÈRE PARTIE

Le cadre conceptuel et théorique

CHAPITRE I:
Définition des notions et concepts-clés

Introduction

La clarification des notions et concepts-clés est une étape importante pour faciliter la compréhension de la présente étude. En effet, la question du rôle de la LM en classe de LE, implique un ensemble de termes fondamentaux se fréquentant dans la théorie existante sur le sujet. La présentation de notre cadre conceptuel se divise en deux parties. La définition des concepts de langue et le contact des langues en classe du FLE Jordanienne.

1) La définition des concepts de langue

La première partie vise à définir les concepts de *langue maternelle*, *langue étrangère* et *langue seconde* ainsi que leurs dénominations utilisées par les acteurs concernés afin de donner plus de précision sur ces concepts problématiques.

1. Le concept de *langue maternelle*

Le concept de *langue maternelle* est couramment utilisé pour désigner « *la première langue qui s'impose à chacun* » (Cuq, 1991 :97). Sa familiarité dans les ouvrages spécialisés nous conduirait à assumer qu'une telle expression communément partagée, renvoie obligatoirement à une définition précise et admise par l'unanimité des acteurs concernés. Toutefois, ce concept est difficile à définir strictement « *à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues* » (Cuq, 2003:150-151). En plus, il renvoie à plusieurs acceptions selon le trait définitoire que l'on choisit afin de l'expliquer. Ces critères, proposant un élément partiel de la définition globalisant cette notion, «*permettent, quel que soit le nom que l'on lui donne, d'élaborer le concept* » (Cuq et Gruca, 2002 :90). Dans le cadre de la présente étude, nous considérons

quelques acceptions du concept de *langue maternelle* en nous appuyant sur les critères invoqués par Dabène (1994).

1.1. La langue de la mère

Par la référence au critère étymologique, le concept de *langue maternelle* paraît simple à définir. Par son étymologie (du latin *mater* « mère »), il désigne la première langue parlée par l'enfant, celle de sa mère biologique « *qui entretient avec lui une relation la plus régulière et continue*» (Castellotti, 2001:21). Toutefois, l'association de la mère-enfant n'est pas la seule association à travers de laquelle un enfant apprend sa langue. Outre la référence à la mère, il existe d'autres associations: familiale, ethnique, régionale, sociale et nationale, c'est-à-dire des contextes sociaux différents dans lesquels « *la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise à l'enfant* » (Cuq et Gruca, 2002 :90).

La référence à la 'mère' peut ainsi connoter la langue de la *nourrice* qui substitut la mère, celle du *père* d'une appartenance ethnique différente comme dans certaines tribus africaines et amazoniennes, celle du *pays d'origine* pour les enfants d'immigrés nés à l'étranger ou même celles des *pays d'accueil* dans lesquels ils s'installent. En bref, la dénomination *langue de la mère* ne recouvre pas parfaitement le concept de *langue maternelle.*

1.2. La langue la première acquise

Par le critère d'antériorité, le concept de *langue maternelle* désigne *la langue la première acquise,* qui n'est pas forcément celle de la mère ou parfois celle du père. Il existe de nombreuses sociétés dans lesquelles l'enfant apprend une autre langue de son entourage

familial ou social par le contact direct et l'interaction successive avec les sujets parlant cette langue. Chelli (2011) donne l'exemple d'un enfant né d'un couple franco-chinois vivant aux États-Unis, parlant donc l'anglais au foyer familial et à l'extérieur, apprendra forcément l'anglais dès la deuxième année de sa vie plutôt que le chinois ou le français. Dans ce cas, l'anglais n'est-il pas la *langue maternelle* de cet enfant au sens propre du terme?

1.3. La langue naturelle ou la langue apprise naturellement

Le concept de *langue maternelle* est également caractérisé par son mode d'acquisition. On l'appelle *langue naturelle* à l'opposé de la langue apprise tardivement d'une manière scolaire ou non. Selon Haegeman (1992), en plus de la nette différence d'âge, on distingue les langues selon leur environnement d'apprentissage : la première langue est acquise en milieu naturel, tandis que le milieu scolaire jouera un rôle important dans l'apprentissage de la langue seconde. D'après Cuq et Gruca (2002), la langue est dite *naturelle*, parce qu'elle est acquise sans avoir besoin de l'apprendre véritablement. L'enfant, consciemment ou non, construit graduellement son savoir grâce à son entourage familial et/ou social.

Toutefois, la *langue maternelle* n'est pas la seule langue apprise *naturellement*. Un individu peut apprendre la langue de sa région (le breton, le basque, le catalan, etc.) ou la langue voisine de la sienne (le français, l'italien et l'espagnol, etc.) de la même façon qu'il a acquis sa langue première, en milieu naturel. Il est ainsi possible d'apprendre une langue voisine *naturellement*, surtout lorsqu'il est facilité par l'apparenté typologique et la similitude lexicale qui paraissent parfois aussi une source de confusion (interférence

linguistique). Conséquemment, il serait imprécis de définir la *langue maternelle* en tant que c'est la seule *langue apprise naturellement.*

1.4. La langue source (LS)

Tiré de la linguistique contrastive, le terme de *langue source* est utilisé par certains didacticiens pour nommer le concept de *langue maternelle.* En linguistique contrastive, les langues sont apprises par la comparaison des systèmes linguistiques de deux ou plusieurs langues, en s'attendant plus à la ressemblance entre les deux langues non apparentées. Dans cette perspective, la *langue source* est le point de départ dans l'apprentissage d'une autre langue: *la langue cible* (LC), l'objectif à atteindre. En didactiques des langues (DDL), le terme de *langue source* désigne le concept de *langue maternelle* dans le sens qu'il représente le premier système linguistique, auquel se réfère le sujet-parlant pour apprendre une nouvelle langue, et qu'il constitue les connaissances générales qu'a l'apprenant de l'apprentissage des langues. Cependant, à cause des limites de la dualité des termes *langue source/ langue cible*, Castellotti (2001) signale que ce terme n'est pas le terme qui alterne parfaitement le concept de *langue maternelle*, parce que dans cette conception chaque système linguistique est pris de manière autonome sans faire attention à des cas de recours à d'autres *sources*: d'autres systèmes linguistiques.

Toujours dans le sens selon lequel *la langue maternelle* est le point de départ vers l'apprentissage des langues, il est à noter que les didacticiens utilisent d'autres termes alternatifs: *langue de départ, langue source, langue de référence,* etc.. Ces termes peuvent désigner, en effet, le concept de *langue maternelle* pour un apprenant s'appuyant sur une langue pour accéder à d'autres langues, mais sont-ils vraiment signifiants si le sujet-parlant n'a qu'une seule langue, celle qui est en question?

1.5. La langue d'appartenance

Par le critère d'appartenance, le concept de *langue maternelle* propose une autre conception. C'est l'appartenance symbolique à un groupe linguistique particulier au sein duquel un sujet-parlant partage avec ses membres un héritage socioculturel commun, en particulier une histoire, une origine et une langue. Dans cette perspective, le concept de *langue maternelle* désigne la langue qui « *a la plus grande valeur symbolique, que le locuteur concerné reconnait d'abord sienne, que ce soit celle qu'il maîtrise le mieux, qu'il utilise le plus ou non* » (Defays, 2003:27). C'est le cas par exemple des jeunes immigrés arabes en France de la deuxième ou troisième génération, qui marquent leur identité culturelle en émaillant leur français d'expressions arabes. Cet exemple révèle bien le statut de la LM selon le critère d'appartenance.

1.6. La langue première

Probablement, la seule dénomination qui convient pour supplanter le concept de *langue maternelle* est celle de la *langue première* (L1), parce que ce terme *et «la notion qu'elle véhicule, ne préjugent ni des conditions d'acquisition, ni de la compétence du locuteur dans ladite langue, ni encore des conditions d'emploi de cet idiome* » (Véronique, 1993: 463). Or, le terme de *langue première* (L1) n'est pas à confondre avec celui de *première langue* (first language) issu de la terminologie anglo-saxonne, car il désigne en contexte français *la première langue étrangère apprise.* C'est le cas par exemple de l'anglais qui est *la première langue étrangère apprise* pour la majorité des Jordaniens et non pas l'arabe.

En fin de compte, les critères habituels auxquels on pense ne tiennent pas toujours: la langue dite *maternelle* n'est pas celle de la *mère*, ni *la première acquise* ou la *mieux connue*. Selon les situations, ce qu'un individu juge être sa *langue maternelle* peut être une *langue d'appartenance*, une *langue de référence* ou une *langue de reconnaissance*. Cela n'est en effet qu'une preuve de son ambigüité. La langue de la première socialisation de l'individu est une notion étendue plus qu'un concept étroitement attaché à un critère donné.

Pour des raisons de commodité du propos général de notre étude, nous préférons utiliser le terme *langue maternelle* pour désigner la langue de la première socialisation des étudiants enquêtés dans la présente étude.

2. Le concept de langue *étrangère*

Par opposition, on peut dire qu'une langue n'ayant pas les mêmes critères de la langue dite *maternelle* est une langue *étrangère*, mais cette définition rend le concept de *langue étrangère* inopérant si l'on considère la multitude des situations dans lesquelles la langue change d'un statut à un autre ! Une langue « *n'est bien sûr jamais étrangère en soi* » (Castellotti, 2001:25), mais elle est fonction de plusieurs facteurs, notamment historique, géographique, politique, linguistique, culturel et économique qui influencent le statut de la langue et change son degré de familiarité/étrangeté. Dans cette perspective, une langue pourrait se transformer d'un état à un autre : de l'étrangeté à la familiarité ou l'inverse.

À titre d'exemple, la décolonisation de l'Algérie, qui s'est accompagnée de l'arabisme, n'a jamais pu compromettre l'usage de la langue française, mais cette transformation, en faveur de la langue arabe, a contribué à changer le statut du français d'une langue *seconde*, voire *maternelle* pour une grande partie des Algériens à une langue

officiellement *étrangère*. Or, la langue française est-elle vraiment *étrangère* en Algérie ? Si oui, comment a-t-elle pu se faire une place aux côtés de l'arabe ?

Le problème réside en fait dans l'adjectif *étranger* qui sert à designer qu' « *est étrangère pour l'individu toute langue autre que sa langue de départ* »6 (Cuq, 1992 :7). Besse (1987) précise que le caractère d'étrangeté n'est pertinent qu'en début de l'apprentissage, mais après avoir eu une certaine familiarité avec la nouvelle langue à apprendre, elle ne suscitera pas en l'apprenant une impression de xénité très élevée.

Par exemple, le français est une langue purement *étrangère* pour un apprenant jordanien au début de son apprentissage de cette langue, car celui-ci appartient à un groupe linguistique différent, l'arabe. Dans ce groupe linguistique, l'arabe est caractérisé comme une *langue maternelle* et le français vient en second ou en troisième lieu après l'anglais. Pour un Jordanien arabophone, le français constitue alors un nouvel objet d'apprentissage. Il l'apprend dans une classe d'apprentissage et commence à se familiariser graduellement avec ses qualités intrinsèques. À un certain niveau de perfectionnement, le français n'aura plus le même degré d'étrangeté qu'il l'avait au début de son apprentissage. Dans ce cas, le français est-il encore qualifié de langue *étrangère* ?

L. Dabène (1987) distingue au moins trois degrés d'étrangeté: matérielle, culturelle et linguistique. En DDL, la proximité ou l'éloignement géographique a des conséquences sur l'appropriation d'une langue. En d'autres termes, plus la langue est distante géographiquement, plus son appropriation requiert un investissement d'efforts tant au niveau financier qu'au niveau des représentations exotiques que l'on se fait de la langue à

6Voir aussi Cuq 1991 : 99 *Le français langue seconde Origines d'une notion et implications didactiques*, Cuq (dir.) 2003 : 150 et Cuq et Gruca 2002 : 93.

apprendre, parce que « *l'éloignement géographique, les difficultés de contacts directs entre les locuteurs natifs et les apprenants, et leur pays respectif, jouent toujours un rôle important même à l'époque de l'Internet* » (Defays : 2003 :30). Outre la distance matérielle, il existe une distance culturelle. Deux langues géographiquement proches, ne se réfèrent pas forcément à des cultures proches l'une de l'autre. Entre deux cultures ou deux peuples, il y a des différences de style de vie, de religions et d'idéologies. Toutes ces conditions et d'autres affectent aussi l'apprentissage des langues. Par exemple, la culture italienne est différente des cultures française, espagnole ou allemande même si ces pays européens ne sont pas éloignés les uns des autres géographiquement.

En plus, « l*a langue étrangère peut être pour nous tantôt plus étrangère, tantôt moins* » (Weinrich 1986: 190). La linguistique nous a appris qu'il existe des familles de langue. Dans la même famille, les langues sont à xénité réduite, tandis que le degré de xénité augmente lorsque la langue en question s'éloigne de la famille dans laquelle s'identifie la langue du sujet-parlant concerné. Les langues romanes, par exemple, ont des traits communs tels que le lexique principalement issu du latin vulgaire, leur donnant une bonne cohérence. Ces langues sont plus proches entre elles que ne le sont des langues slaves, car ces dernières n'ont aucune similitude si l'on compare les langues écrites. Les différences qui existent entre les dialectes et les langues slaves rendent parfois difficile la communication entre les peuples slaves de nationalités différentes. D'ailleurs, l'arabe et le français ne sont pas de la même famille de langue, mais les deux langues se ressemblent par exemple dans leur écriture alphabétique, même si elles s'écrivent différemment et dans des sens inversés. Par ailleurs, le japonais s'écrit de manière idéogrammatique et s'éloigne

donc de ces deux langues. Pour un apprenant jordanien, le français peut paraître alors plus proche que le japonais.

Malgré la simplicité de définir comme *étrangère* toute langue non-première ou non-maternelle, il nous serait pourtant difficile de définir strictement quelle est le degré d'étrangeté de la langue en question. En fait, un apprenant peut identifier une certaine familiarité avec la LE en fonction de sa LM ou d'autres langues déjà-acquises ou apprises. Par conséquent, pour un apprenant polyglotte, la xénité linguistique d'une nouvelle langue peut être très réduite grâce aux divers caractères universaux que celui-ci identifie dans l'ensemble des langues déjà connues. Ceci faciliterait l'appropriation d'une nouvelle LE.

Selon Weinrich (1986), la théorie des universaux, tant théoriquement qu'empiriquement, a prouvé l'existence d'un fonds commun de formes et de structures dans l'ensemble des langues de notre planète. Ces universaux contribuent à redonner confiance à l'apprenant dans la mesure où il peut toujours trouver un lien entre les langues déjà connues et la nouvelle langue à apprendre. Pour cet auteur, beaucoup de facteurs peuvent influencer le degré de xénité que l'on éprouve vis-à-vis des langues. On les préjuge plus ou moins étrangères en fonction de leur apparence extérieure, de leur phonétique, de leur écriture et le plus difficile à saisir en fonction de leur différence structurelle, si celles-ci sont différentes de la notre, Ainsi, il est proportionnel de considérer une langue comme *étrangère*.

3. Le concept de *langue seconde*

En contexte anglophone, le concept de *langue seconde* (second language) désigne la langue apprise chronologiquement après la langue première (first language). Dans ce sens, le concept de *langue seconde* est synonyme du concept de *langue étrangère* au même titre que d'autres lexies jugées plus neutres faisant l'impasse sur les différences du degré de familiarité/étrangeté entre les langues. En contexte francophone, le concept de *langue seconde* n'a pas la même acception et ne va pas sans poser problème, « *parce qu'il désigne traditionnellement un objet différent, à savoir la deuxième langue étrangère apprise dans l'enseignement secondaire (on parle d'anglais première langue, d'espagnol seconde langue, etc.)* » (Castellotti, 2001: 26).

Ainsi, en contexte francophone, le concept de *langue seconde* est produit du concept de *langue étrangère*, mais il renvoie à un contexte différent du sien. Il sert plutôt à désigner « *l'ensemble des situations d'appropriation du français, notamment dans les régions du monde où le français, tout en n'étant pas la langue maternelle de la plupart de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres, que ce soit pour des raisons statuaires ou sociales.* » (Cuq et Gruca, 2002 :9).

À cet égard, le concept francophone de *langue seconde* peut couvrir le statut du français qui, n'est pas la langue première du groupe social ou du pays de l'individu, mais elle est reconnue officiellement sur le plan national et par la suite utilisable « *dans* [...]*certains domaines de la vie publique, comme par exemple les Postes, l'Enseignement* » (Cuq, 1989 : 36). De ce fait, il s'ensuit que certaines des langues *étrangères* ayant « *des propriétés particulières qui les fait appeler langues secondes* » (Cuq, 1991: 99). C'est le cas dans les pays où on confère au français le rôle du

développement cognitif et intellectuel de l'apprenant (les pays maghrébins, le Cameroun, le Liban) ou lorsque la langue en question est une des langues officielles dans un pays du tri ou du multilinguisme officiel. C'est le cas des pays suivants : « *la Belgique, le Canada, la Suisse* » (Cuq, 1989 :37). Selon Cuq (2008), on qualifie aussi de *langue seconde* le français enseigné dans des pays francophones (ex : la France) à des adultes migrants ou à des élèves nouvellement arrivés. Dans tous ces cas de figure, le concept de *langue seconde* est employé comme allant de soi, même s'il apparaît souvent en parallèle avec le concept de *langue étrangère*.

2) Le contact des langues en classe du FLE jordanienne

Le contact des langues, par définition simple, est l'usage de deux ou plusieurs langues par un individu ou un group d'individus en même temps et dans le même endroit: « *language contact is the use of more than one language in the same place at the same time* » (Thomason, 2001: 1)[7].

En Jordanie, la situation linguistique dans le milieu d'enseignement met en contact au moins deux groupes de langues: l'arabe qui est la LM de la plupart des Jordaniens et les langues d'enseignement. Les étudiants jordaniens peuvent suivre leurs études, soit par le biais de l'arabe, soit en d'autres langues, le plus souvent l'anglais. Dans certaines disciplines, en particulier les disciplines qui enseignent les langues (le département d'anglais, le département de langues modernes, le département de langues sémitiques), entre en ligne du compte une autre langue d'enseignement. C'est par exemple le français, l'allemand, le russe, etc. au département de langues modernes à l'Université du Yarmouk.

7 «Le contact des langues est l'utilisation de plus d'une langue au même endroit et en même temps» (Thomason, 2001: 1 [notre traduction]).

L'arabe, plus particulièrement le dialecte jordanien, est utilisé dans la vie quotidienne par la plupart des Jordaniens. L'arabe standard ou moderne est utilisé dans tous les services officiels de l'État jordanien, que ce soit les organes de gouvernement tels que les administrations, les tribunaux, les registres publics, les documents administratifs ou les établissements privés qui s'adressent au public. L'anglais a une forte présence en Jordanie. Il est la première langue étrangère utilisée largement dans la vie publique, les médias et dans l'enseignement. Le français, la deuxième langue étrangère, est enseigné dans la plupart des écoles privées et peu d'écoles publiques. Au niveau universitaire, le français est enseigné en tant que cours facultatifs (à tous les étudiants de l'Université) ou comme spécialité majeure (FLE). D'autres langues telles que le persan est enseigné aussi de la même façon que le français.

Quant aux langues d'enseignement, ce sont l'arabe standard, l'anglais et dans des cas particuliers une troisième langue, le plus souvent le français. Ces langues se côtoient, en effet, à l'intérieur de la salle de classe et s'utilisent comme medium de transmission des savoirs disciplinaires. Un tel milieu d'enseignement ne va pas sans y avoir des phénomènes du contact des langues en classe de LE, en l'occurrence en classe du FLE. Pour les besoins de la présente étude, nous nous penchons seulement sur les phénomènes du bilinguisme, de l'alternance codique et du mélange codique.

1. Le bilinguisme : notion riche et complexe

Le contact des langues conduit inévitablement à des cas de bilinguisme. Le terme de *bilinguisme* peut paraître à première vue non-problématique, mais il renvoie en réalité à plusieurs acceptions. Selon Stouli (2005), le bilinguisme peut se définir comme étant la possibilité qu'a un individu de passer d'un code linguistique à un autre code, ne traduisant

pas l'un par l'autre, mais les possédant au contraire comme deux systèmes linguistiques totalement indépendants. Selon Cuq (2003), le bilinguisme est la coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques et non pas de deux langues, d'une part parce que la langue n'est pas un concept linguistique et d'autre part parce que le changement linguistique s'opère cumulativement sur plusieurs niveaux : géographique, social, fonctionnel et diachronique. Généralement, nous pouvons distinguer deux types de bilinguisme: le bilinguisme individuel et le bilinguisme sociétal.

Quant au bilinguisme individuel, on qualifie généralement de *bilingue* toute personne maîtrisant parfaitement deux langues. Cette définition, qui correspond à la conception populaire de ce terme, s'avère peu réaliste pour un linguiste spécialisé puisque cette conception n'inclut que des cas du vrai bilinguisme, pratiquement hors d'y atteindre. Pour certains linguistes, un individu n'est pas, en effet, qualifié de bilingue sauf s'il possède les quatre habiletés linguistiques dans les deux langues. Selon Bloomfield (1993), pour qu'il y ait un apprenant bilingue, il faut qu'il ait la capacité langagière du locuteur natif dans deux langues, ainsi qu'il maintient sa LM et la protège de la perte à cause de l'acquisition d'une nouvelle langue. Pour d'autres linguistes, il suffit d'avoir une perfection partielle pour que l'on qualifie de bilingue tout individu ayant la connaissance en deux langues. Par exemple, Macnamara et al. (1968) sont plus tolérants et qualifient de bilingue un individu possédant une des quatre habiletés linguistiques en une autre langue que sa LM.

Quant au bilinguisme sociétal, il survient quand deux ou plusieurs langues sont parlées officiellement dans une société. Dans ce sens, toute société est presque bilingue, mais cela ne signifie pas nécessairement que toute la population est bilingue. Au contraire, il suffit d'avoir un nombre d'individus bilingues qui jouent le rôle de médiateurs

linguistiques entre les différents groupes en présence sur la même superficie géopolitique pour ainsi qualifier de bilingue telle ou telle société.

En outre, il existe d'autres chercheurs qui proposent d'autres types du bilinguisme. Deprez (2000) propose de diviser le champ de l'étude sur le bilinguisme entre bilinguisme dialectal, bilinguisme migratoire et bilinguisme scolaire. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des LVES, la notion de bilinguisme n'a rien à voir avec la simple connaissance d'une langue. On parle de bilinguisme scolaire lorsque deux langues sont utilisées dans le lieu d'enseignement pour la transmission des savoirs disciplinaires. Le bilinguisme scolaire ne correspond donc pas au fait d'apprendre plusieurs langues à l'école mais plutôt d'étudier les différentes disciplines, comme l'histoire ou la biologie, dans deux langues.

Dans le contexte universitaire jordanien, le bilinguisme scolaire peut arriver dans certaines disciplines scientifiques telles que les disciplines en Faculté des Sciences qui sont enseignées en deux langues, l'anglais et l'arabe. Quant à la classe du FLE à l'Université du Yarmouk, nous pensons que le bilinguisme scolaire ne se retrouve presque pas dans l'ensemble des cours du français. Il s'agit plutôt d'une traduction au sens propre du terme. En revanche, nous pouvons dire que la plupart des étudiants jordaniens sont des individus bilingues, dans la mesure où il suffit d'avoir une maîtrise partielle d'une autre langue que sa LM pour que l'on qualifie de bilingue un individu concerné.

2. L'alternance codique

L'alternance codique, par définition simple, est le passage d'une langue à l'autre dans la même situation de communication. Dans la théorie existante sur ce sujet, les définitions proposées à l'alternance codique sont variées et tentent de l'expliquer sous plusieurs angles.

L'alternance codique « *est un passage d'une langue à l'autre dans une situation de communication définie comme bilingue par les participants»* (Lüdi et Py 2003 :146). Cette définition proposée par ces linguistes est floue, parce qu'elle restreint l'usage de l'alternance codique à des situations de communication qualifiées de bilingues et ne considère pas le fait que l'alternance codique puisse se dérouler dans plusieurs variétés d'une même langue. De plus, cette définition ne clarifie ni les formes de cette alternance codique, ni les raisons qui poussent les locuteurs à se servir du passage d'une langue à l'autre à un moment donné de leur échange verbal.

Myers-Scotton et Ury (1977:5) proposent la définition suivante:

> « *[.....] the use of two or more linguistic varieties in the same conversation or interaction. The switching may be only for one word or for several minutes of speech. The varieties may be anything from genetically unrelated languages to two styles of the same language. The use of solitary, established loan words or phrases is not considered code-switching»*[8].

Nous trouvons que cette définition est plus précise que celle proposée au-dessus par Lüdi et Py, parce qu'elle implique l'alternance entre deux variétés d'une même langue ainsi

8 «[... ..] L'utilisation de deux ou plusieurs variétés linguistiques dans la même conversation ou situation d'interaction. L'alternance peut être un seul mot ou pour plusieurs minutes du discours. Les variétés peuvent être quelque chose entre deux langues génétiquement non liées ou entre deux styles linguistiques de la même langue. L'utilisation des mots isolés et des mots empruntés ou des phrases n'est pas considérée comme un code de commutation» (Myers-Scotton et Ury, 1977: 5 [notre traduction]).

que l'alternance entre deux langues non apparentées génétiquement. Nous trouvons aussi que cette définition reconnaît la variété des formes que peut prendre l'alternance codique (la longueur des unités alternées) et distingue l'alternance codique de l'emprunt lexical qui est un autre phénomène résultant du mélange des langues.

Nous nous intéresserons aux raisons qui motivent les professeurs de FLE et les étudiants à se référer à l'alternance codique en classe du FLE. L'alternance codique, constitue-t-elle pour eux une stratégie de communication efficace, une compétence bilingue ou est-elle preuve de leur déficit linguistique à communiquer en classe du FLE ? Grosjean (2010) donne les raisons suivantes pour l'alternance codique:

- Il existe des concepts et des notions que l'on comprendrait mieux s'ils étaient dits dans leur langue d'appartenance, ou qui seraient tout simplement mieux exprimés dans l'autre langue.

- Lorsqu'on donne l'expression dans l'autre langue, cette expression alternée sert de précision au lieu d'en chercher un équivalent. Donner une expression telle quelle dans l'autre langue a un goût particulier: « [....] *having cream with coffee instead of just having it black* » (Grosjean, 2010 : 53)[9].

- L'alternance codique sert à rapporter le discours du locuteur dans l'autre langue, parce qu'il serait artificiel de le traduire à un bilingue qui maîtrise parfaitement la langue de son interlocuteur.

9 « [....] avoir de la crème au café au lieu de l'avoir simplement noir » (Grosjean, 2010 : 53 [notre traduction]).

- L'alternance codique est aussi une stratégie sociale et communicative, qui permet au locuteur bilingue d'exprimer son appartenance ethnique à une communauté linguistique (c'est le cas par exemple des Français originaires des pays magrébins qui alternent dans leur conversation franco-arabe).

- l'alternance codique sert à permettre à un individu donné de montrer sa capacité langagière à être bilingue, etc.

3. Le mélange codique, est-il de l'alternance codique?

Le mélange codique, tout comme l'alternance codique, comprend l'utilisation concurrente de deux langues dans la même situation de communication, mais ne doit pas être confondu avec l'alternance codique qui est, par simple définition, le passage d'une langue à l'autre. Comme le souligne Eloy (2003 :65), « [....] *le terme de mélange codique n'est pas des mieux établis* ». Pour cette raison, dans la théorie existante sur ce sujet, on observe, en effet, une confusion entre les termes qui désignent les phénomènes résultant du contact des langues.

Selon Hamers (1997 : 178), le terme *interférence* inclut le mélange codique : « [....] *les calques, les faux-amis et les mélanges de codes* [sont tous considérés] *comme des interférences, dans la mesure où ils sont produits inconsciemment* » tandis que pour Blanc (1997), le terme de *mélange codique* englobe, dans un sens très large, tout type d'interaction entre deux ou plusieurs langues différentes dans une situation de communication. Par la suite les emprunts, les calques, les faux-amis sont tous des mélanges de langues :

« L'expression mélange codique est généralement employée par les linguistes dans un sens très large pour désigner tout type d'interaction entre deux ou plusieurs codes linguistiques différents dans une situation de contacts de langues. Une telle définition englobe donc l'emprunt [....] et l'alternance codique [....] » (Blanc, 1997 :207).

Le terme de mélange codique est parfois utilisé chez certains linguistes et chercheurs pour désigner l'alternance intra-phrastique et plus spécifiquement l'alternance des mots :« *the term codemixing again is sometimes used to refer to intrasentential switching* [....] *or more specifically to shift of smaller units, usually words for idiomatic expressions* » (Halamari,1997 :16)[10]. Les deux termes sont ainsi considérés comme synonymes. En plus, le terme du mélange codique s'est étendu les dix dernières années, comme l'affirme Pena (2011), grâce aux recherches effectuées récemment qui ont indiqué de nouvelles acceptions au terme du mélange codique.

Maintenant que les notions et les concepts-clés soient définis, nous nous penchons sur le rôle de la LM dans les méthodes d'enseignement des LVES.

10 « Le terme de l'alternance codique est parfois de nouveau utilisé pour désigner l'alternance intra-phrastique [....] ou plus précisément pour désigner l'alternance des unités lexicales les plus petites, généralement les mots des expressions idiomatiques» (Halamari, 1997: 16 [notre traduction]).

CHAPITRE II:

Le rôle de la langue maternelle dans l'enseignement et l'apprentissage des LVES

Introduction

Ce n'est pas notre propos de retracer l'histoire de la place accordée à l'utilisation de la LM en classe de LE dans les méthodes ou approches d'enseignement des LVES. Cela n'étant pas l'objectif principal de la présente étude, l'essentiel est de faire le point sur le rôle attribué à la LM en classe de LE dans le passé, afin de bien comprendre la complexité de son rôle dans le présent. Dans cette optique, nous nous intéressons uniquement à voir dans quelles mesures quelques méthodes ou approches d'enseignement des LVES se sont intéressées à la LM de l'apprenant en classe de LE.

I. Le rôle de la LM dans l'enseignement des LVES

L'environnement pédagogique dans une classe de LE présente généralement de nombreuses spécificités parmi lesquelles on peut noter l'existence de différents niveaux d'apprenants, de plusieurs langues en présence, d'un souci de réussite dans la maîtrise de la LC et plus particulièrement la présence de deux acteurs actifs dans le processus d'acquisition de la LC, l'enseignant et l'apprenant. Certainement, c'est l'enseignant qui met en application la méthode d'enseignement, en veillant au temps du cours, au niveau des apprenants, à leurs attentes, à leurs attitudes lors de l'acquisition d'une LE et à la réussite de son cours. Indéniablement, tout cela a une incidence sur ses pratiques en classe, en particulier sur le rôle qu'il confie à la LM de l'apprenant dans l'enseignement de la LC.

1) Le rôle de la LM dans les premières méthodes d'enseignement des LVES

Comme le signale Mukalel (2007), les méthodes et approches d'enseignement des langues se distinguent l'une de l'autre selon deux facteurs principaux: leur mode de centration sur les quatre habiletés et leur position prise envers l'utilisation de la LM en

classe de LE. Depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'aux méthodes communicatives de nos jours, la LM a été conçue et considérée différemment d'une méthode à l'autre. Historiquement, la question du rôle attribué à la LM en classe de LE est l'une des questions les plus discutées dans la DDL. Elle a incité, en effet, des points de vues différents et variés, allant du refus absolu de tout recours à la LM jusqu'à la permission de son utilisation régulière et raisonnée en tant qu'accès privilégié à la langue à apprendre.

À la lumière de ces points de vue controversés, il nous semble opportun de considérer le rôle attribué à la LM de l'apprenant en classe de LE dans les méthodes d'enseignement des LVES. Pour ce faire, nous commençons d'abord par les premières méthodes d'enseignement des LVES, des méthodes dites conventionnelles.

1. La méthode grammaire-traduction (la MT)

La MT est la méthode la plus ancienne dans l'enseignement des langues. Elle est encore utilisée dans certains pays. La MT est calquée sur l'enseignement des langues mortes, à savoir le latin et le grec qui ont largement affecté l'enseignement des LVES. À partir de la Renaissance, le latin, « *qui a modelé la MT*» (Puren, 1988 :24), est considéré comme « *une discipline mentale, nécessaire à la formation de l'esprit. C'est cette conception de l'enseignement du latin,* [....] *qui va désormais servir de modèle standard à l'enseignement des langues modernes: celles-ci seront traitées comme des langues mortes*» (Germain, 1993: 101).

Dans cette méthode, la LE est enseignée comme une langue morte. Elle est apprise pour développer les facultés intellectuelles de l'apprenant par la mémorisation de tableaux de conjugaison des verbes et de listes de vocabulaire. Son apprentissage est centré plus sur

l'écrit que sur l'oral, surtout la morphologie et la syntaxe de la langue en question. Son apprentissage vise principalement à rendre les apprenants capables de lire et de traduire des textes littéraires dans la LE. Pour accéder à la langue littéraire étudiée, l'enseignant choisit des textes littéraires en fonction de leur valeur littéraire et demande aux apprenants de les traduire par le biais des listes de vocabulaire. Le but de la traduction est d'acquérir le vocabulaire de la LE et de déduire les règles de la grammaire enseignée en LE de manière explicite.

Dans la MT, la LM occupe une place prépondérante en classe de LE. Elle représente le moyen d'enseignement qui est manifestement sollicité tant par l'enseignant que par l'apprenant. La LM est aussi l'outil de la communication orale dans la salle de classe. L'enseignant l'utilise pour expliquer le matériel à enseigner, gérer le déroulement des cours ainsi que pour évaluer la compréhension des apprenants.

Mukalel (2007) souligne que malgré les avantages de cette méthode dans la DDL, sa priorité donnée à l'écrit l'a rendue insuffisante aux yeux des concernés, surtout parce qu'elle n'a pas tenu compte du nouveau besoin langagier, à savoir l'usage pratique de la langue. En effet, « *la méthode de grammaire et de traduction sacrifiait beaucoup de temps à l'étude explicite des règles de grammaire, au détriment de l'usage pratique de la langue* » (Herraras, 1998 :378). Conséquemment au déficit méthodologique de la MT à répondre à ce nouveau besoin, on voit l'apparition de nouvelles méthodes et approches d'enseignement des LVES. Celles-ci sont centrées dorénavant sur l'oral et reprochent à la MT d'avoir négligé la forme orale de la langue étudiée au profit de la forme écrite. Il s'agit de la méthode directe (MD), la méthode audio-orale (MAO) et la méthode audio-visuelle

(MAV) qui ont apporté une nouvelle vision à l'enseignement des LVES, différente de celle de la MT:

« [...] as a reaction to the excessive emphasis grammar-translation method [...]on the classical written language, later scholars exercised an excessive shift of stress on the spoken form of language and on the speech-skills. In this connection we have three confusing schools apparently diverging at least in term of their mode of approach to foreign language teaching» (Mukalel, 2007: 71)[11].

Ces méthodes, comme l'affirme Comes (2006), ont été vues comme des jalons importants dans l'évolution de l'enseignement des LVES qui n'a cessé de s'identifier à partir de la fin du XIX[e] siècle jusqu'à nos jours.

2. La méthode directe (MD)

Dans les années1900-1910, la MD était utilisée en Allemagne et en France puis s'est répandue relativement aux États-Unis. Selon Germain (1993), la MD s'est basée sur le postulat de la similarité entre l'apprentissage d'une LM de manière naturelle et l'apprentissage d'une LE de manière scolaire ou organisée.

Avec la MD, l'apprentissage d'une LE vise principalement l'usage pratique de la langue, c'est-à-dire la communication orale en LE et non plus sa forme écrite. C'est pourquoi dans la MD, l'oral est prioritaire à l'écrit qui est considéré comme une « *langue orale 'scripturée', ne faisant que reproduire la langue orale*» (Germain, 1993 :127). De

---

11 « [...] en réaction contre l'importance accordée excessivement par la méthode grammaire-traduction [...] à la langue écrite classique, les derniers savants ont beaucoup insisté sur la forme de la langue parlée et sur le les compétences du discours. À cet égard, nous avons trois écoles prêtant à confusion apparemment divergentes au moins en terme de leur mode d'approche à l'enseignement des langues étrangères » (Mukalel, 2007: 71 [notre traduction]).

plus, avec la MD, la langue étudiée est celle qu'utilisent les locuteurs natifs de la LE dans leur vie quotidienne et non pas celle que l'on trouve dans les écrits littéraires.

La MD s'oppose également à la MT du fait qu'elle incite l'apprenant à penser directement en LE, c'est-à-dire sans l'emploi de sa LM et de la traduction comme moyen d'accès au sens de la LC. Ainsi, le recours à la LM de l'apprenant n'est pas du tout toléré en classe de la LC et c'est à l'enseignant de compenser son absence en se référant à différentes techniques aidant l'apprenant à s'auto-corriger.

En tentant de compenser l'absence du rôle de la LM de l'apprenant en classe de LE, la MD a manifestement contribué à changer la conception de l'enseignement des LVES. En fait, elle a utilisé des techniques de classe telles que les questions-réponses à l'oral, les conversations simulant celles de la vie réelle, l'emploi d'objets matériels présents dans l'entourage et l'utilisation d'images afin de figurer le sens concret des mots nouveaux. En outre, elle a redéfini la relation enseignant-apprenant dans laquelle l'enseignant perd son image autoritaire. Or, il a été reproché à la MD d'avoir « *peu de rigueur* [car elle] *ne repose pas à l'origine sur des principes méthodologiques clairement identifiés. Ses principes sont plutôt intuitifs et fondés en grande partie sur le bon sens pratique* [....] » (Germain, 1993 :131). Malgré tout, la MD peut être appliquée avec des débutants apprenant une LE dans une classe linguistiquement hétérogène. C'est-à-dire des classes dans lesquelles les apprenants n'ont pas la même LM et où il n'est pas possible de recourir à une autre langue que la LC.

3. La méthode audio-orale (MAO)

C'est à la fin des années 1950 que la MAO est apparue pour répondre au manque de théories linguistiques solides de la MD, qui a diminué l'enthousiasme de ses tenants. Comme l'affirment Richard et Rodgers (2001), afin de changer radicalement la méthodologie utilisée dans l'apprentissage des langues, qui était jusque-là liée à la MD, la MAO s'est développée aux États-Unis suite à des besoins langagiers de l'armée américaine:

> *« [T]he emergence of the audio-lingual method resulted from the increased attention given to foreign language teaching in the United States toward the end of the 1950s. The need for a radical change and rethinking of foreign language teaching methodology [...] was prompted by launching of the first Russian satellite in 1957» (Richards et Rodgers, 2001:53)*[12].

C'est la linguistique structurale américaine qui a servi de fondement à cette approche didactique, associée à l'analyse contrastive et à la psychologie béhavioriste. À partir de cette combinaison, la langue est vue comme un ensemble de cadres syntaxiques ou de formes linguistiques utilisés de manière spontanée pour transmettre un message en LE. Pour apprendre une LE, l'apprenant doit alors acquérir un ensemble d'automatismes syntaxiques qui l'aident à produire des énoncés de forme correcte. Il s'agit de créer chez l'apprenant une spontanéité dans la production d'énoncés exprimant ses intentions langagières. De ce fait, la traduction était bannie et les habitudes linguistiques de la LS

[12] « L'émergence de la méthode audio-linguale était le résultat de l'attention accrue accordée à l'enseignement des langues étrangères dans les États-Unis vers la fin des années 1950. La nécessité d'un changement radical et la reconsidération de la méthodologie d'enseignement des langues étrangères [...] a été motivée par le déclenchement du premier satellite russe en 1957 » (Richards et Rodgers, 2001: 53 [notre traduction]).

étaient jugées comme des interférences nuisibles à l'acquisition de la LC. Il était donc préconisé de communiquer uniquement dans la LE que l'apprenant doit utiliser aisément.

Selon cet objectif de la MAO, les apprenants ainsi que les enseignants sont encouragés à l'utilisation exclusive de la LE dans la salle de classe. L'enseignant est aussi incité à réduire l'utilisation de la LM de l'apprenant dans la salle de classe en variant ses choix méthodologiques par le recours « *non seulement à la traduction, mais à des gestes, à la mimique, à des images, ou à des objets* » (Germain, 1993 :145).

En comparaison avec la MT, la MAO propose d'apprendre la LE à des fins communicatives. Cependant, ce mérite rendu à la MAO ne la couronne pas en tant que méthode réussie pour une véritable utilisation de la LE dans la salle de classe. À ce propos, Rivers (1964) signale que c'est une méthode inefficace, parce que les formes linguistiques apprises à l'intérieur de la salle de classe ne sont pas spontanément exploitées par l'apprenant dans la vie réelle.

4. La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

La méthode SGAV ou la méthode de Saint-Cloud-Zagreb s'est constituée en France dans les années 1950 et s'est développée dans les années 1960-1970. Selon Qotb (2009), elle prend sa source en Europe, concrètement grâce aux travaux de recherche de Guberina de l'Université de Zagreb et des travaux de recherche de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud sous la direction de Paul Rivenc.

Dans la méthode SGAV, l'objectif principal est l'apprentissage de la langue orale et plus précisément, le registre familier de la langue étudiée, parce que c'est la langue familière et non pas la langue de la littérature qui sert à communiquer oralement dans la vie

quotidienne. La langue est alors vue comme un moyen de communication verbale. Pour Guberina (1965, cité par Germain, 1993 :154), la langue est « *un ensemble acoustico-visuel* ». De ce point de vue, la compréhension des éléments acoustiques doit être mise en valeur. Ainsi, l'oral étant prioritaire à l'écrit, la centration doit être d'abord sur la compréhension puis sur la production orales. L'écrit, n'étant qu'un dérivé de l'oral, vient en second lieu, mais il n'est pas négligé du fait qu'il sert à faire parvenir le contenu sémantique des éléments acoustiques de la langue étudiée.

Selon Reinfried (2000), la méthode SGAV est fondée principalement sur l'utilisation conjointe de l'image et du son. On se contente pour cette raison de la perception globale du sens du fait qu'il n'est pas nécessaire, d'après les promoteurs de la méthode SGAV, de comprendre tout ce qui est dit en LE étudiée. Dans cette optique, l'apprenant est amené par la méthode SGAV à penser dès le début de son apprentissage dans la LC sans recourir à sa LM. Ceci a été explicitement exprimé dans les consignes données à l'enseignant qui « *doit forcément diriger les élèves pour dépasser les habitudes de leur langue maternelle* [...] *et pour imiter correctement l'ensemble acoustique du langage* » (Guberina, cité par Germain, 1993 :156).

Comparativement à la MAO, la méthode SGAV a prouvé son efficacité dans le transfert des formes linguistiques apprises dans la salle de classe aux conversations effectuées en dehors du lieu d'enseignement avec des locuteurs natifs, mais son insuffisance réside dans le fait qu'elle ne « *permet pas de comprendre facilement* [les conversations des natifs] *entre eux ou dans les médias* [..] » (Germain, 1993 :161).

5. L'approche communicative (AC)

En réaction aux méthodes précédentes, l'AC est apparue au milieu des années 1970. D'après Germain (1993), c'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'apparition de nouveaux besoins linguistiques dans le cadre européen qui ont donné naissance à l'AC. Dans le cadre de cette approche, Richards et Rodgers (2001) signalent que la langue est vue comme un instrument de communication qui sert à exprimer le sens résultant de l'interaction entre deux locuteurs. La langue n'est pas seulement la compétence grammaticale, celle-ci n'étant qu'une des composantes de la compétence communicative. Selon les principes de l'AC, il ne suffit pas de connaître les règles de grammaire pour pouvoir communiquer en LE, mais il nous faut en plus connaître les règles d'emploi de cette langue.

Germain (1993) souligne que l'objectif général visé dans l'AC est d'amener les apprenants à savoir communiquer de manière efficace en LE. Quant à la conception de l'apprentissage, apprendre une langue consiste principalement à « [....] *apprendre à former des règles permettant de produire de nouveaux énoncés plutôt qu'à répéter des énoncés déjà entendus dans l'environnement extérieur* » (Germain, 1993 :204). Dans l'AC, il est possible de développer les quatre habiletés, en fonction des intérêts et des besoins langagiers des apprenants. Par exemple, la lecture peut être abordée en premier lieu si cette compétence est sollicitée par les apprenants.

En ce qui concerne le rôle de la LM dans l'AC, c'est la langue à apprendre qui doit être utilisée tout au long des cours de langue. Pour cette raison, il est préférable de ne pas recourir à la LM, mais lorsque cela s'avère impossible ou en cas de besoin extrême, le

recours à la LM est toléré. De même, il est possible de recourir à la traduction dans certaines circonstances.

À l'exception de la MT, malgré le fait que chacune des méthodes et approches mentionnées ci-dessus possède une position différente envers la présence de la LM en classe de LE, le consensus les entoure, en effet, contre l'utilisation de la LM en classe de LE. Il convient alors de considérer d'autres méthodes contemporaines qui sont plus tolérantes vis-à-vis de l'usage de la LM en classe de LE:

> *« Il est intéressant de remarquer qu'une attitude de très grande tolérance vis-à-vis de l'usage de L1 coïncide avec les méthodes les plus récentes, parmi les méthodes ou approches contemporaines. On note ici une nette coupure avec les méthodes audio-orale et SGAV (telle que conçue initialement, en tout cas» (Germain, 1993 : 308).*

2) Le rôle de la LM dans les méthodes non conventionnelles

Les méthodes non conventionnelles sont issues de l'éducation humaniste et des courants psychologiques. Puren (1988) ne les mentionne pas, tandis que Germain (1993) les classifient sous le terme générique « *Le courant psychologique/ méthodes centrées sur l'apprentissage*». Anderson (1999) souligne que ces approches ou méthodes non-conventionnelles ont été présentées au public français en 1983 dans un numéro de la revue *Le Français dans le monde*, sous deux titres: *Didactiques non conventionnelles* et *La classe de français autrement.* En citant la revue ci-dessus, cet auteur donne les trois objectifs des approches non-conventionnelles: «*quitter l'impérialisme linguistique pour s'orienter vers un recentrage sur l'apprentissage, revendiquer la liberté pour l'apprenant à l'encontre des manipulations didactiques, abandonner un modèle unique de l'école au profit d'humanismes pluriels* » (Anderson, 1999 :48).

Selon Bufe et Sarrebruck (2001), ces méthodes ont été créées majoritairement par des non-spécialistes de la DDL, mais qui ont une certaine vue sur l'apprentissage des langues. Dans ce qui suit, nous allons considérer quelques méthodes et approches dites non-conventionnelles, afin de constater le(s) rôle(s) qu'elles attribuent à la LM et à la traduction dans l'enseignement/apprentissage d'une LE.

1. La méthode communautaire

C'est grâce aux travaux menés par Curran en 1961 que la méthode communautaire (appelée aussi la méthode de Curran), basée sur la théorie du 'counseling', a été mise en application dans le cadre de l'enseignement /apprentissage des LVES. Selon Mercer et Candlin (2001), cette méthode considère que l'apprentissage de la LE s'effectue dans une communauté dans laquelle l'enseignant joue le rôle d'un conseiller linguistique auprès des apprenants adultes. Ces derniers sont des clients. De ce point de vue, c'est à l'enseignant de libérer l'apprenant de ses craintes internes et de l'aider à utiliser la LE comme moyen d'interaction sociale. En plus, devenir un conseiller linguistique signifie pratiquement que l'enseignant fournit une traduction dans la LC de ce que les apprenants désirent transmettre en LS, ce qui leur permet par la suite d'interagir en LE visée.

Quant à la langue, la méthode communautaire ne la conçoit pas « [...] *comme un instrument de communication* [mais] *comme un processus d'interaction sociale*» (Germain, 1993 :222). L'apprentissage de la LE doit se faire alors de façon détendue. L'apprenant, se mettant à l'abri par le biais de sa LM, transmet le message à l'enseignant qui se tient en

dehors du cercle formé par les apprenants. L'enseignant, à son tour, lui donne la traduction à l'oreille pour que l'apprenant l'exprime aux autres en LE: «*A typical lesson might include utterances expressed by the students in the native language and translated or interpreted by the teacher into the target language*» (Baker et Jones, 1998:681)[13].

Dans cette méthode, la traduction, l'interprétation et la LM jouent un rôle affectant dans l'apprentissage de la LE. D'abord, elle assure la sécurité de l'apprenant lors de sa transmission du message aux autres. Puis, elle aide à s'assurer que tous comprennent ce qui est communiqué en LE. Ensuite, le message traduit servira de contenu à ré-exploiter dans les cours suivants. À la fin des leçons, la LM sert à exprimer les sentiments par rapport aux activités vécues lors du processus d'apprentissage:

> *« The teacher provides a translation of what the learners wish to say from their L1 to the target language, thus allowing the learners to interact using the target language. Dialogues developed in this way then form the basis for further study»* (Mercer et Candlin, 2001:153)[14].

Dans la méthode communautaire, le rôle de la LM tend à diminuer dans les classes d'apprentissage d'une LE d'un niveau avancé. Également, la LM est exclue dès le début dans le cas des classes d'apprentissage d'une LE hétérogènes (plus d'une LS). Quoi qu'il en soit, le résultat souhaité de la méthode de Curran est d'amener les apprenants non

---

13 «Une leçon typique pourrait comprendre des énoncés exprimés par les étudiants dans la langue maternelle et traduits ou interprétés par l'enseignant dans la langue cible» (Baker et Jones, 1998: 681[notre traduction]).

14 « L'enseignant fournit une traduction de ce que les apprenants souhaitent dire de leur L1 à la langue cible, permettant ainsi aux apprenants d'interagir en utilisant la langue cible. Les dialogues développés de cette manière forment alors la base pour une étude plus approfondie » (Mercer et Candlin, 2001: 153 [notre traduction]).

seulement à apprendre à communiquer en LE, mais aussi d'être autonome dans leur propre apprentissage.

2. La méthode suggestopédique

En 1965, la « suggestopédie » ou la « suggestologie » a été créée par le médecin et psychothérapeute bulgare Lozanov. Selon Bufe (2001), Lozanov s'est intéressé au début de ses recherches à la suggestologie (=la science des suggestions positives) puis elle l'a conduit à la suggestopédie (= l'application de la science des suggestions positives à la pédagogie, tenant compte de la capacité mentale).

Alors que l'apprentissage d'une LE s'effectue plus rapidement si nous nous appuyons sur toutes nos capacités mentales, le sujet-parlant n'exploite habituellement qu'environ 4% de la capacité de son cerveau. Pour faire une meilleure utilisation de nos capacités mentales, Bufe (2001) indique qu'il faut une atmosphère agréable sans stress ou des obstacles empêchant le contact entre l'enseignant et les apprenants. Le principe clef de la suggestopédie consiste alors à accélérer l'apprentissage de la LE en supprimant les barrières psychologiques de l'apprenant. Le but est d'aider les apprenants d'une LE à surmonter leurs sentiments négatifs et à exploiter complètement leurs capacités mentales:

> *« Suggestopedia is the pedagogic application of suggestion; it aims to help learners to overcome the feeling that they cannot be successful, and so removes their mental barriers to learning. It helps learners to reach hidden reserves of the mind »* (Nagaraj, 1996: 63)[15].

---

15 « La suggestopédie est l'application pédagogique des suggestions; elle vise à aider les apprenants à surmonter le sentiment qu'ils ne peuvent pas réussir, et ainsi elle supprime

Dans la suggestopédie, la langue est apprise à des fins de communication, c'est-à-dire à l'usage pratique de la langue. Pour cette raison, « *l'accent est mis sur le message à communiquer plutôt que sur la forme linguistique* » (Germain, 1993 :272). Cette méthode accorde, en effet, une grande importance au développement du vocabulaire. Pour arriver à cela, il permet à l'enseignant de recourir à la LM de l'apprenant pour donner des instructions ou des explications. L'enseignant peut aussi profiter de la traduction pour faciliter la compréhension des mots inconnus qui se trouvent dans les dialogues longs écrits en deux langues: la LC et la LS. Notons que la LM de l'apprenant est fortement présente dans le début du cours de langue, mais elle diminue graduellement au profit de la LE.

3. L'approche naturelle

L'approche naturelle est le fruit de la collaboration de Stephan Krashen et Tracy Terrel qui a contribué à l'apparition en 1983 d'un ouvrage intitulé : *The Natural Approach.* Cette approche est appelée naturelle, car elle est calquée sur « *la façon dont les adultes réussissent à acquérir une L2 en milieu naturel* » (Germain, 1993 :243). D'après Richards et Rodgers (2001), la communication est la fonction primordiale de la langue dans l'approche naturelle. Elle se réfère alors à l'ensemble des approches communicatives, mais elle se distingue d'elles par la priorité qu'elle accorde au vocabulaire et à la compréhension.

Quant à la conception de la langue, les auteurs de cette approche ont donné peu d'importance à la théorie de la langue, d'où vient la critique de cette approche. Toutefois, étant donné que la primauté dans cette approche soit accordée au sens et aux éléments

---

leurs barrières mentales à l'apprentissage. Elle aide les apprenants à atteindre les réserves cachées de l'esprit » (Nagaraj, 1996: 63 [notre traduction]).

lexicaux, la langue est vue alors comme un ensemble de mots ou d'énoncés régi par des règles de grammaire servant à exploiter ces unités lexicales afin de transmettre un message oral ou écrit en LC.

Quant aux principes de l'apprentissage, elle se base principalement sur la théorie du moniteur (The Monitor Hypothesis). Selon Herreras (1998), cette théorie, qui soutient l'idée d'un développement naturel de la langue, établit une distinction claire entre l'acquisition et l'apprentissage. L'acquisition d'une LE est subconscient et semblable à celle de la L1, tandis que l'apprentissage est un processus conscient centré sur l'étude grammaticale de la langue. Selon les auteurs de cette approche, « *l'acquisition en milieu scolaire ne peut être profitable qu'à des débutants. Pour les acquérants de niveau intermédiaire, qui ont la chance d'être exposés à L2 dans un environnement naturel, la salle de classe est peu profitable* » (Germain, 1993 :244).

Quant au rôle de la LM en classe de LE, l'enseignant n'est pas recommandé de recourir à la LM et doit toujours utiliser la LC dans son discours adressé aux apprenants dans la salle de classe. En revanche, les élèves sont autorisés à recourir à leur LM, si ce recours les aide à se concentrer sur la compréhension, celle-ci étant toujours privilégiée face à la production.

Dans le cadre de l'approche naturelle, l'interférence de la LM avec la LE est différemment vue. Selon Krashen (1981), l'interférence entre la LM et la LE n'a pas lieu lors de la production orale, mais elle a lieu quand les apprenants n'ont pas acquis suffisamment les notions de la LE: « *we "fall back" on the first language when we have not*

acquired aspects of the second language» (Krashen, 1981 :68)[16]. Ce retour sur les bases de la LM indiquerait alors un niveau d'acquisition peu avancé en LE (low acquisition). Pour expliquer cette interférence, il y a deux potentialités: soit les constructions de la LM se ressemblent avec celles de la LE, dans ce cas, l'apprenant à réussi à développer ses capacités d'acquisition dans la langue visée. Sinon, l'apprenant a fait une erreur considérée comme « *un processus inévitable de développement naturel* » (Germain, 1993: 248). Dans ce cas, il a au moins réussi à se faire comprendre, ce qui révèle qu'il évolue également dans son acquisition de la LC.

Pour conclure, les méthodes utilisées actuellement dans l'enseignement des LVES tolèrent l'utilisation de la LM de l'apprenant dans l'apprentissage d'une LE. Qu'elle soit présente ou non en classe de LE, la LM de l'apprenant est considérée comme un véritable vecteur de l'enseignement / apprentissage des LVES et non plus comme frein à son acquisition. Or, doit-elle être d'une utilisation très fugace et limitée ou d'une utilisation régulière et illimitée?

La LM est, en effet, sollicitée tant par l'enseignant que par l'apprenant. D'ailleurs, on se réfère à la LM ou à une langue tierce telle que l'anglais pour introduire une activité, passer d'une activité à une autre, s'assurer de la compréhension des consignes d'activités réalisées dans la salle de classe ou pour fournir des explications métalinguistiques, etc. Ces interventions relativement brèves, ne laissent-elles pas rapidement la place à la langue à apprendre ? Par ailleurs, les similitudes lexicales et syntaxiques entre la LM ou la langue

16 « nous "retombons " sur la première langue quand nous n'avons pas acquis les aspects de la langue seconde » (Krashen, 1981: 68 [notre traduction]).

tierce et la LE, ne sont-elles pas un soutien d'apprentissage de la langue en question? Ne sont-elles pas un moyen efficace à établir de nouvelles acquisitions langagières chez les apprenants? La comparaison contrastive des éléments de la LC avec des éléments de la LM ou le transfert des structures de la LM vers la LC ne sont-elles pas des stratégies cognitives efficaces ? Lorsqu'on écrit une phrase en français et sa traduction en arabe, cette activité ne permet-elle pas à l'apprenant de prendre conscience des particularités de la langue à apprendre ? Pour pouvoir répondre à ces questions, il convient alors de considérer son rôle dans l'apprentissage d'une LE.

II. Le rôle de la LM dans l'apprentissage des LVES

Bien que les apprenants soient les bénéficiaires de l'enseignement d'une LE, leurs pratiques en classe sont à prendre en compte également. Ainsi, l'apprenant peut influencer la décision de tolérer ou non l'usage de sa LM ou les langues déjà connues en classe de la LC. Les pratiques d'apprenants accentuent effectivement l'importance à reconsidérer la prise en compte des langues présentes en classe de LE. Pour cette raison, outre l'attention portée sur la démarche poursuivie par l'enseignant, les méthodes communicatives, ont porté attention sur les pratiques de l'apprenant en s'adaptant « *non seulement à son niveau, à ses besoins linguistiques, mais aussi à son profil psychologique, à ses habitudes d'apprentissage et à ses stratégies cognitives (conscientes ou non)* » (Defays, 2003: 94).

Il devient impératif alors d'aborder certaines de ces innovations constituant une nouvelle orientation basée sur la prise en compte des relations entre les différentes langues présentes en classe de LE. Une langue n'est pas seulement utilisée pour communiquer; elle

peut être aussi exploitée pour enseigner une autre, en mettant l'accent sur sa fonction didactique et linguistique plus que sur sa fonction communicative.

1) L'analyse contrastive, accès pilote à la LE en se basant sur la notion de « comparaison » des langues

L'analyse contrastive, aussi dite la linguistique contrastive, est un procédé différent d'accéder à la LE. Cette approche est basée sur la notion de « comparaison ». Il s'agit de comparer des systèmes linguistiques de deux ou plusieurs langues, afin d'en souligner les ressemblances et les différences. Une telle comparaison permet de sensibiliser l'apprenant aux particularités de chacune des différentes langues en présence dans un environnement particulier, à savoir la salle de classe. L'analyse contrastive peut être expliquée par la définition suivante:

> *« La linguistique contrastive est une branche de la linguistique appliquée, dont l'objectif est la comparaison des systèmes linguistiques de deux ou plusieurs langues afin de faciliter leur enseignement et leur apprentissage ainsi que la traduction » (Sörés, 2008:18).*

Quant à la théorie de l'analyse contrastive, elle est influencée principalement par la linguistique structurale et comparée. Elle a été créée suivant des travaux menés dans les années 1950, aux États-Unis. Elle a été d'abord inspirée par le linguiste américain Charles Fries en 1945 pour qu'elle soit développée ensuite par Robert Lado en 1957. En effet, ces travaux notamment menés par ces deux linguistes sont très importants, « *dans la mesure où les idées qu'ils développent imprègnent encore largement aujourd'hui les pratiques d'enseignement des langues étrangères et les représentations de leur apprentissage* » (Castellotti, 2001,68). Ainsi, nous rendons le mérite à Fries d'avoir lancé l'étincelle de

cette discipline dans son ouvrage intitulé *Teaching and Learning English as a Foreign Lnaguage*, dans lequel il a écrit la phrase suivante:

> *« The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner » (Fries, 1945:9)*[17].

Nous pouvons dire que la phrase citée au-dessus résume la pensée inspirée de ce linguiste américain, qui a conduit à l'apparition des premières tentatives de la prise en compte des relations LM/LE, en particulier leurs similitudes et leurs différences, de manière organisée à des fins didactiques. C'est aussi à Robert Lado que nous rendons le mérite d'avoir explicité la pensée initiale de cette approche en formulant son hypothèse principale, qui l'a exprimée comme suit:

> *« [...] individuals tend to transfer the forms and meanings as well as the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives» (Lado 1957:2)*[18].

En ce qui concerne les fondements de base de cette approche, Fredet et Laurien (2006) signalent que son principe repose sur l'hypothèse que la LM de l'apprenant constitue le facteur essentiel qui influence son processus d'apprentissage d'une LE.

[17] «Les matières les plus efficaces sont celles qui sont fondées sur une description scientifique de la langue à apprendre, soigneusement comparées avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant» (Fries, 1945: 9 [notre traduction]).

18 « [...] Les individus ont tendance à transférer les formes et significations ainsi que la distribution des formes et les significations de leur langue maternelle et de leur culture à la langue et culture étrangères - à la fois productive lorsque l'on tente de parler la langue et d'agir dans la culture lorsque l'on tente de saisir et de comprendre la langue et la culture telle qu'elle est pratiquée par les locuteurs natifs » (Lado 1957: 2 [notre traduction]).

Razakamanana et Lopez-Irankhah (2008) affirment que cette influence va en deux sens : la LM contribue soit à faciliter le processus d'apprentissage soit à entraver ce processus.

Ainsi, dans le cas où la LM serait un facteur facilitateur, il s'agit d'un transfert positif de ce qui est similaire dans les deux langues. Certes, le recours à la LM, dans ce cas, permet à l'apprenant de progresser rapidement dans son apprentissage d'une LE. Celui-ci étant facilité par la confrontation structurale des langues en contact, les similitudes et les différences soulignées vont permettre à l'apprenant et à l'enseignant de prévoir les zones du transfert positif et négatif puis d'éviter des erreurs commises provenant du recours à la LM. Ce processus de prévision peut être aussi utile à l'enseignant qui, à son tour, se forge à faire avancer le niveau de ces apprenants, à travers l'analyse des erreurs qui ont un impact négatif sur la compréhension de leurs productions orales et écrites.

Dans le cas où la LM exerce une sorte de freinage à l'appropriation de la LE, il s'agit du transfert négatif -ou d'interférence- de ce qui ne coïncide pas dans les deux langues. Cela implique les cas où l'apprenant se réfère à sa LM ou à d'autres langues connues pour compenser son manque d'unités lexicales ou grammaticales en LC. Pourtant, le recours à la LM de l'apprenant provoque-t-il toutes les erreurs d'apprenants d'une LE ?

Fredet et Laurien (2006) font remarquer que la plupart des erreurs sont, en réalité, la conséquence des difficultés spécifiques de la LE. Elles ont aussi fait remarquer qu'il est aperçu qu'un même transfert, positif ou négatif, amènera, selon les cas, à une réussite ou à un échec. En plus, certaines erreurs prévues par l'analyse contrastive ne se produiront pas, alors que certaines autres sont universelles, communes à tous les apprenants, et ce quelle que soit leur LM. Besse et Porquier (1984) ont déjà montré que « [des] *erreurs souvent*

imputées à l'interférence se rencontrent soit chez des enfants natifs soit dans certaines variétés ou normes de la langue cible [...] » (Besse et Porquier, 1984 :204).

Sõrés (2006) indique que les premières analyses contrastives insistaient principalement sur les différences, mais les similitudes ont été négligées, bien qu'elles soient aussi importantes dans les comparaisons. Ce type de critiques nous invitent à remettre en question le modèle de l'analyse contrastive en le mettant dans une nouvelle perspective, car « *il ne s'agit plus de prévoir, mais d'observer à posteriori les transferts éventuels et les productions erronées des apprenants de langues* » (Castellotti, 2001 :70).

Que les interférences soient positives ou négatives, l'analyse contrastive nous permet de profiter non seulement des relations entre la LM et la LE, mais aussi des relations entre une langue tierce (L3) et la langue à apprendre. Nous pouvons par exemple établir une comparaison de deux ou plusieurs langues en contact, afin de faire conscience à l'apprenant des particularités langagières de chacune d'entre elles. Par conséquent, la LM ou le stock des connaissances linguistiques déjà acquises, pour ne pas négliger cet acquis antérieur, servira du point de départ vers l'apprentissage d'une nouvelle langue à apprendre.

2) L'éveil aux langues, une expérience pilote pour la mise en synergie des langues

Historiquement, l'éveil aux langues (l'éveil au langage) est une expérience pilote en matière des langues qui a vu le jour en Angleterre, au début des années 1980, grâce à Eric Hawkins, le fondateur du courant 'Language Awareness'. Selon De Pietro et Matthey (2001), ce courant a été développé pour remédier à trois ensembles de problèmes constatés: les difficultés d'intégration et la fréquence des échecs scolaires des élèves issus de la

migration; les difficultés des élèves anglophones dans l'apprentissage d'une LE et leurs difficultés en anglais attribuées au niveau trop limité de leurs capacités méta-langagières.

Hawkins (1984, cité par Bernaus et al. , 2007) qualifie cette nouvelle manière de procéder à l'étude du langage de ce qu'il appelle « matière-passerelle » (bridging subject) à laquelle il lui donne la définition suivante:

> *« [L'éveil au langage] sert de passerelle entre les différents aspects de l'éducation aux langues (anglais, langue étrangère, langue maternelle de la minorité ethnique/anglais seconde langue/latin) qui, à l'heure actuelle, sont conçus séparément [...]. Le principal objectif sera d'inciter les élèves à s'interroger sur le langage [...] et à offrir un forum de discussion sur la diversité linguistique» (Hawkins, 1984, cité par Bernaus et al., 2007 :13-14).*

Il a été alors élaboré afin d'établir des ponts et de construire des intersections entre les apprentissages séparés des différentes langues en présence. C'est-à-dire entre la LM de l'apprenant, la langue de scolarisation et d'autres langues connues qu'elles soient maternelles ou étrangères déjà-acquises. L'objectif est de promouvoir l'ouverture au monde plurilingue et pluriculturel à travers un travail comparatif permettant de mettre toutes ces langues à contribution.

L'éveil aux langues n'est pas tout simplement un accès différent à une LE. C'est plutôt une approche qui vise à établir une connaissance générale sur l'apprentissage des langues et à mettre le point sur les bienfaits d'utiliser le stock de connaissances linguistiques existantes à des fins didactiques. Ainsi, établir une connaissance générale sur les langues servirait à l'apprentissage d'une LE, surtout lorsqu'il s'agit en début d'apprentissage de diminuer l'ambigüité de la nouvelle langue à apprendre. De ce point de vue, il pourrait également atténuer l'intolérance envers l'usage de la LM ou d'une autre

langue communément partagée dans la salle de classe. La promotion de l'éveil aux langues aide, en effet, à favoriser l'apprentissage d'une langue particulière chez des apprenants non-natifs de cette langue. Aussi, il permet aux enseignants de se libérer du sentiment de culpabilité ou d'échec résultant de leur usage d'une autre langue que la langue à apprendre en classe de LE.

De ce fait, l'éveil aux langues semble constituer une excellente opportunité de préparer, d'approfondir et de prolonger l'apprentissage de l'éventuelle LE, ainsi qu'il illumine l'intérêt de la présence de différentes langues au sein de classe, à travers la mise en complémentarité l'une au service de l'autre et réciproquement. Comme le signale Candelier (2003), l'éveil aux langues s'engage à briser l'isolement, dans lequel s'est enfermé l'enseignement des diverses langues présentes à l'école, provenant des interdictions exercées pendant les trois quarts du siècle dernier, sur la traduction en classe de LE (effet de la MD qui la bannissait) et sur le recours à la LM de l'apprenant ou à toutes autres langues déjà acquises (incité par le behaviorisme qui l'a considéré comme néfaste à l'apprentissage de nouvelles langues).

3) La traduction en classe de LE

Avant d'établir le rapport entre la traduction et l'enseignement/apprentissage des langues, il convient de définir le terme de « traduction » qui désigne à la fois une opération et le résultat de cette opération.

1. La traduction, au sens ordinaire du ce terme

La traduction, au sens ordinaire du ce terme, désigne l'activité par laquelle le traducteur transpose dans une langue (la LC) ce qui a été énoncé dans une autre (la LS). La

traduction est ainsi une activité qui consiste généralement à rechercher des équivalences entre deux textes exprimés en deux langues différentes.

Au sens plus large, la définition de la traduction peut s'élargir pour désigner toute forme de médiation « inter-linguistique », permettant de transmettre un message oral ou écrit d'une langue dans une autre. Les destinataires ou les «clients » ne connaissant pas la LS, ceci exige que la traduction soit exercée par un spécialiste qui dispose « *non seulement* [d'une] *solide connaissance des codes oraux et écrits des deux langues en présence* [...] *mais aussi* [de] *celle des contenus culturels qu'elles véhiculent*» (Robert, 2008 :200).

Par traduction professionnelle, comme son nom l'indique, la traduction s'effectue par un professionnel, le traducteur (ou l'interprète). Sa compétence doit lui permettre de se livrer à transmettre le sens du texte original à son destinataire déterminé. Il tente pour cela d'appréhender ce que veut dire l'auteur du texte original et essaie de le reformuler dans la LC, tout en conservant le contenu sémantique et culturel du message original. Il s'agit alors d'une traduction interprétative.

2. La traduction pédagogique vs la traduction professionnelle

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des LVES, on distingue la traduction professionnelle de la traduction pédagogique. Dans cette dernière, la traduction est un moyen plus qu'une fin en elle-même, par lequel est menée une réflexion sur la langue à apprendre. Ainsi, la traduction professionnelle et la traduction pédagogique sont manifestement distinguées l'une de l'autre:

> *« [L]a traduction proprement dite vise à la production d'une performance pour elle-même (performance cible) : la traduction pédagogique est seulement un test*

de compétence (compétence cible et compétence source) et s'intègre à un ensemble pédagogique plus vaste» (Delisle 1980, cité par Arroyo, 2008).

Cuq (2003) signale que la traduction pédagogique utilise les deux techniques classiques de la traduction, le thème et la version pour enseigner les LVES. Selon le moment de leur utilisation, le thème et la version acquièrent deux valeurs en classe de LE: une valeur d'apprentissage et une valeur d'évaluation. Pour ce didacticien, l'utilisation de la traduction pédagogique est fondée sur la conviction que l'apprenant tend à se référer naturellement à sa LM pour s'approprier une LE et que l'enseignant a intérêt à utiliser méthodologiquement cette tendance.

Bien évidemment, le résultat de l'activité dans la traduction pédagogique n'est pas l'objectif ultime, auquel s'intéressent les classes des LVES. Bien au contraire, on est plutôt centré sur son objectif métalinguistique dont se sert l'enseignant afin de mener une réflexion sur la LE en se reposant sur les erreurs commises par l'apprenant qui exécute la traduction d'un texte ou d'un discours entre les deux langues (la LS et la LC). Aussi, l'enseignant se réfère à la traduction afin de compenser l'absence d'un métalangage lourd en LE. De ce point de vue, il y a une valeur d'apprentissage à l'activité de la traduction puisque c'est l'apprenant qui s'engage à traduire et car le résultat final de son travail conduit à enrichir son stock lexical et grammatical en LC. De même, il y a une valeur d'évaluation, car l'enseignant, partant de la qualité du texte ou du discours produit par l'apprenant, peut évaluer le progrès de l'apprenant dans son acquisition de la LC. Par exemple, l'enseignant peut s'assurer que l'apprenant a bien saisi les règles de grammaire de la LC et qu'il est capable de les utiliser dans les situations convenables.

Pendant le XX^{e} siècle, la traduction pédagogique a connu une histoire pleine de rebondissements, allant du seul moyen privilégié pour acquérir la LC dans l'enseignement des langues anciennes et dans les méthodologies issues de cet enseignement (la MT), à un bannissement pur et simple (LA MD et la méthode SGAV). En effet, le rejet de la traduction pédagogique dans la plupart des méthodologies du XX^{e} a été justifié « *par les excès des méthodologies précédentes et par la prédominance nouvelle accordée à l'oral, mais surtout par la mise en évidence de ses inconvénients* [et parce que l'activité de la traduction, du point de vue de l'apprentissage, peut favoriser] *les interférences* [négatives] *et ne contribue guère à développer la capacité discursive de l'apprenant*» (Cuq, 2003: 239-240).

En dépit du rejet exercé par la plupart des méthodologies du XX^{e} siècle, quelques approches utilisées récemment dans l'enseignement/apprentissage des langues se sont penchées sur la tradition classique qui favorisait l'utilisation du thème et de la version. Par exemple, la traduction est recommandée dans l'analyse contrastive qui visait à «*discerner les différences entre la LS* [...] *et la LC* [...] *et à comparer toutes les structures (phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques)* »(Arroyo,2008 :84), ainsi que dans les méthode suggestopédique et communautaire, qui ont permis l'utilisation de la traduction pour apprendre une LE.

3. La traduction en tant que technique d'enseignement

En tant que technique d'enseignement, la traduction pédagogique ne se diffère que peu de la traduction professionnelle:

> *« Maniée par l'enseignant (ou par l'auteur d'un manuel) plus ou moins bilingue (L1-L2), c'est-à-dire donc en tant que technique d'enseignement, cette « traduction » pédagogique » ne diffère que peu de celle sinon des interprètes du moins des traducteurs. C'est une activité de médiation à la fois linguistique et culturelle dont l'efficacité dépend de la compétence plus ou moins bilingue du médiateur, [l'enseignant] mais surtout de sa plus ou moins grande attention à ce que savent déjà ses destinataires [, les enseignés]. Il y a là un aspect qui, à notre connaissance, n'est pas toujours pris en compte par les spécialistes de la traduction didactique (ou non), mais qui est déterminant dans une classe de L2» (Besse, 2011 :17).*

Dans ces conditions, c'est la traduction de l'enseignant et non pas de l'apprenant qui est plus « vraisemblable » à celle des interprètes ou à celle des traducteurs. En d'autres termes, étant donné que la compétence bilingue de l'enseignant soit meilleur que celle de l'apprenant, l'enseignant est le plus capable de faire la médiation de manière efficace entre la LS et LC. Par la suite, son activité de médiation en classe de LE entre les deux langues concernées ressemble beaucoup à celle du traducteur ou de l'interprète professionnels.

Cependant, la traduction maniée par l'enseignant est surtout appelée pédagogique parce qu'elle n'est pas faite en tant que finalité en elle-même, mais plutôt pour faire apprendre une LE par les deux techniques classiques de traduction: le thème et la version. L'objectif du thème « *est de mettre en pratique les connaissances grammaticales de l'apprenant* [, que l'on peut pratiquer à partir des phrases non liées, d'un] *mini-texte fabriqué* [ou d'un] *extrait de texte authentique* en LM» (Cuq, 2003:238), tandis que la version qui serait « *aujourd'hui moins utilisée en phase d'apprentissage* [mais] *assez*

courante dans certains contextes [s'utilise pour] *contrôler la compréhension* » (Cuq, 2003: 245).

4. La traduction en tant que technique d'apprentissage

Alors que la traduction maniée par l'enseignant est considérée en quelque sorte comme une traduction professionnelle, celle maniée par l'apprenant ne peut relever d'une traduction au sens ordinaire du ce terme, en particulier aux débuts de l'apprentissage. En effet, la traduction de l'apprenant ne se compose en fait que « *de diverses activités d'appropriation de la L2 à partir du passé langagier (celui de sa L1) de l'apprenant, activités dont les caractéristiques varient fortement en fonction de la technique d'enseignement qui les induit* ». (Besse, 2011: 18).

Comme l'indique Besse (2011), le travail de l'apprenant implique les activités suivantes: soit il se borne à comprendre dans sa LM les équivalences que lui fournit son maître ou son manuel; soit il cherche à deviner ce que tel mot ou tel énoncé de la LE peut bien « vouloir dire », compte tenu du contexte où il le perçoit, dans sa LM ou dans une autre langue qu'il maîtrise déjà, en restant plus ou moins incertain de l'exactitude des équivalences qu'il avait lui-même établies; soit encore, il s'efforce de réemployer à bon escient les équivalences que lui avaient données le maître, le manuel ou un dictionnaire bilingue dans les exercices canoniques de version et de thème, exercices qui sont relativement éloignés de ce que pratiquent les traducteurs ou les interprètes, et qui sont souvent moins utilisés pour apprendre la LE que pour évaluer ce qui en a été appris par d'autres moyens.

Dans cette optique, la traduction maniée par l'apprenant en classe de LE n'est pas une traduction ordinaire. Elle est plutôt une traduction mentale qui se déroule dans le cerveau de l'apprenant. Elle est aussi une stratégie de traitement cognitif qui implique une interaction entre l'apprenant et les savoirs appris et qu'il réemploie pour améliorer sa compréhension en LE. Également, elle consiste à passer d'une langue à une autre, afin de compenser un manque de compréhension des mots, des syntagmes ou des phrases de la LC. Cette stratégie de traduction est surtout utilisée quand l'apprenant n'a pas une bonne compréhension en LE. Il s'y réfère afin de l'aider à comprendre ou à produire des énoncés en LC.

Dans son étude effectuée sur 51 apprenants de français de niveau intermédiaire, Kern (1994) indique que la traduction mentale, à laquelle se réfère l'apprenant, est un retraitement mental des mots, des syntagmes ou des phrases en LE dans une autre langue (sa LM) tout en restant dans la LE. Dans ce sens, la traduction mentale est ainsi l'une des stratégies cognitives par laquelle l'apprenant arrive à surmonter une difficulté de compréhension l'empêchant à effectuer une activité d'apprentissage en LE. D'ailleurs, la traduction mentale est une activité d'apprentissage qui relève du phénomène de traduction. Pourtant, il n'en résulte pas un nouveau texte ré-exprimé en une autre langue, comme c'est le cas de la traduction ordinaire, mais il s'agit d'une explication mentale de la LE. Son objectif principal est d'aider l'apprenant à améliorer sa compréhension du texte en LE, à travers le recours à une autre langue connue et essayer par la suite d'en établir des liens amenant à deviner le sens des formes et des phrases de la LE.

Medhat-LECOCQ (2012) signale que c'est l'apprenant qui joue le rôle du traducteur et l'enseignant celui de destinataire dans la traduction pédagogique exercée par l'apprenant.

Cependant, il s'agit d'un destinataire trop averti qui connaît bien, non seulement le texte source, mais aussi celui qui devra être produit par l'apprenant dans la LC. Ce même destinataire attend le texte traduit, non pas pour en découvrir le sens, mais pour évaluer les connaissances linguistiques et extralinguistiques de l'apprenant. Ceci, dès le départ, met l'apprenant dans une situation d'autodéfense linguistique. En d'autres termes, l'apprenant s'efforce de prouver, entre autres, à l'enseignant son accès au sens de chaque mot du texte. C'est cette situation qui l'entraîne sur la voie de la traduction littérale, le mot à mot.

Peu importe la méthode ou l'approche utilisée en classe de LE, la traduction, maniée tant par l'enseignant que par l'apprenant, est un phénomène d'actualité dans l'enseignement/ apprentissage des LVES. Cette observation nous conduit à s'interroger s'il faut refuser toute traduction spontanée, voire tout recours à la LM de l'apprenant en classe de LE? Ou faut-il réhabiliter son rôle dans l'enseignement / apprentissage des LVES?

CHAPITRE III:

La langue maternelle dans le discours de l'enseignant et son influence sur le discours de l'apprenant

Introduction

Nombreuses sont les études qui ont abordé la présence de la LM de l'apprenant en classe de LE. En considérant les facteurs, les rôles, les situations de son utilisation, les avantages ainsi que les inconvénients de son utilisation tant par l'enseignant que par l'apprenant, ces études ont tenté d'apporter toujours de nouvelles données sur le sujet.

Ce chapitre vise à considérer principalement le discours de l'enseignant d'une LE dans lequel il utilise la LM de l'apprenant et l'influence de cette utilisation sur le discours de ce dernier en classe de LE. Pour ce faire, nous nous penchons sur les facteurs influençant l'utilisation de la LM dans le discours de l'enseignant et celui de l'apprenant, les situations de son utilisation, la quantité de la LM utilisée dans le discours de l'enseignant et son influence sur celui de l'apprenant, le(s) rôle(s) attribué(s) à la LM, les avantages et les inconvénients de son utilisation ainsi que la position de l'apprenant vis-à-vis de son utilisation par l'enseignant en classe de LE.

1) Les facteurs influençant l'utilisation de la LM

Dans son étude menée sur les attitudes des enseignants et des élèves saoudiens envers l'utilisation de l'arabe en classe d'anglais langue étrangère (ALE) aux écoles publiques en Arabie saoudite, Al-Nofaie (2010) a constaté que les enseignants interviewés utilisent généralement l'arabe pour l'explication des éléments difficiles aux apprenants faibles, de sorte qu'ils ne restent pas derrière leurs camarades. Elle a aussi conclu que le niveau de l'apprenant influence plus ou moins la quantité de la LM utilisée par l'enseignant dans la classe observée. Les commentaires de trois enseignants interviewés ont révélé que les élèves débutants sollicitent des explications en arabe plus que leurs camarades d'un

niveau plus avancé, parce que leur niveau en LE n'est pas encore suffisant pour que l'enseignant leur explique seulement en LC.

Les constats de cette étude se trouvent conformes aux conclusions de Dickson (1996) qui a analysé cette question dans les classes d'apprentissage d'une LE en Angleterre et au pays de Galles. Les résultats obtenus de cette étude ont démontré que l'existence d'un mixage de niveaux d'apprenants dans une même classe, l'amélioration de la compréhension chez les élèves des éléments difficiles, ainsi que la motivation des élèves lors des tâches effectuées en LE sont tous des facteurs qui poussent l'enseignant à utiliser la LM en classe de LE.

En effet, les réponses des enseignants interviewés ont révélé que l'utilisation exclusive de la langue à apprendre conduit souvent à aliéner les apprenants faibles et à rendre le processus d'enseignement impraticable quand il y a plusieurs niveaux d'apprenants dans la même salle de classe. Les enseignants enquêtés ont aussi rapporté que l'emploi exclusif de la LC entraîne à la fois une mauvaise compréhension, démotive les apprenants faibles et les rend plus anxieux:

> « *After the comments about the need for flexibility and for maximizing TL use, the most frequent were that TL often alienated low achievers, and that it led to poor understanding, anxiety and demotivation [...]* » (Dickson, 1996: 11)[19].

---

[19] « Après la centration sur le besoin de la flexibilité et de l'utilisation maximale de la langue cible, le sujet le plus fréquent étaient que la langue cible constitue souvent une source gênant les élèves en difficulté, et qu'elle conduit à la mauvaise compréhension, l'anxiété et la démotivation [...]» (Dickson, 1996: 11 [notre traduction]).

En plus, cette exclusivité de la LC favorise les sentiments de culpabilité, de la fatigue et du stress chez les apprenants et les enseignants des LVEs : « *Teachers who use lots of TL with low ability groups are both discouraging their pupils and exhausting thmselves*» (Dickson, 1996:11)[20]. En réaction à cet inconvénient, les enseignants enquêtés ont exprimé un réel besoin d'atténuer l'exclusivité de la LE avec les apprenants faibles. Ainsi, l'utilisation exclusive de la langue à apprendre n'est pas toujours fructueuse dans la salle de classe. Giota (1995, cité par Dickson, 1996) signale qu'augmenter l'utilisation de l'anglais (la LE visée) entraîne des résultats positifs avec les apprenants ayant un bon niveau en ALE, tandis que cette pratique n'est pas rentable avec les apprenants ayant un niveau médiocre.

Bien que quelques recherches préconisent une utilisation exclusive de la LC dans la salle de classe, surtout celles qui soutiennent l'exposition maximale de la langue à apprendre en tant que condition nécessaire pour une maîtrise rapide et efficace de la LE visée, plusieurs études ont prouvé que le recours à la LM de l'apprenant est utile et communément utilisée dans les classes d'apprentissage des LVES. Sharma (2006) rapporte que l'utilisation de la LM de l'apprenant dans la salle de classe semble avoir des résultats positifs sur l'apprentissage d'une LE. Selon le résultat de son étude effectuée au contexte népalais, l'usage de la LM aide les élèves et les enseignants à définir le nouveau vocabulaire, expliquer les points grammaticaux, clarifier les concepts ou les idées difficiles,

20 « Les enseignants qui utilisent beaucoup la langue cible avec des groupes dont leur capacité est faible découragent à la fois leurs élèves et eux-mêmes sont épuisants» (Dickson, 1996: 11 [notre traduction]).

ainsi qu'il facilite la pratique de certaines expressions et phrases en LE et aide à établir des relations entre les enseignants et les apprenants.

Dans cette étude, l'usage de la LM de l'apprenant est justifié parce qu'il aide les apprenants à apprendre l'anglais avec plus d'efficacité, à économiser le temps consacré à apprendre la LE et à rendre les élèves plus à l'aise quand ils sont fournis par des équivalents en LM. Cette étude nous renvoie, en effet, à d'autres facteurs influençant l'utilisation de la LM de l'apprenant: elle montre par exemple que les élèves des écoles publiques ont beaucoup plus besoin de recourir à leur LM que les élèves des écoles privées. Le statut privé ou public de l'organisme d'enseignement pourrait être alors un facteur influençant l'utilisation de la LM dans la salle de classe. C'est-à-dire, les conditions des classes, dans lesquelles des apprenants non natifs d'une LE se trouvent, affectent leur intuition d'apprendre la LE visée, celle-ci est influencée par le manque du temps et d'opportunités de se renseigner sur des éléments difficiles de la langue à apprendre.

Dans la plupart des cas, les classes de langues aux écoles publiques sont plus surchargées que les classes de langues aux écoles privées, ce qui exige plus d'efforts de la part de l'enseignant afin de contrôler et de gérer le processus d'enseignement dans la salle de classe. Dans ce cas, l'utilisation de la LM peut réduire l'effet négatif de la surcharge des classes d'apprentissage et peut aussi réduire la pression exercée sur l'enseignant, parce qu'il aide l'enseignant fatigué et stressé à accomplir « facilement » sa mission dans la salle de classe. Quant à l'apprenant, l'utilisation de sa LM peut l'aider à accéder plus rapidement à des équivalents aux éléments nouveaux ou difficiles de la langue à apprendre, surtout dans le cas où il devient gênant de lui expliquer tout en LE dans une classe surchargée en terme du nombre et de la variété des niveaux d'apprenants.

Il s'avère important de signaler qu'il n'existe aucune règle communément partagée interdisant l'utilisation de la LM en classe d'apprentissage d'une LE. Pourtant, elle est parfois considérée comme l'un des problèmes les plus rencontrés par les enseignants dans la salle de classe. Selon Jeremy (1998, cité par Spahiu 2013), dans la plupart des cas, les enseignants sont parfois confrontés à des apprenants ayant tous la même LM et que ces derniers l'utilisent beaucoup pour accomplir des tâches à l'intérieur de la salle de classe.

2) Les situations de l'utilisation de la LM en classe de LE

Plusieurs chercheurs ont défini les situations dans lesquelles il convient mieux d'utiliser la LM de l'apprenant au lieu de l'utilisation exclusive de la LC dans sa classe d'apprentissage. Atkinson (1987 cité par Khati 2011) dresse la liste des utilisations appropriées suivantes de la LM dans la classe d'apprentissage d'une LE: déclencher ou initier à la langue à apprendre, vérifier la compréhension des apprenants, donner les instructions compliquées au début de l'apprentissage d'une LE, se servir de la traduction afin de mettre en évidence un élément de la langue récemment appris, vérifier le sens des mots ou des phrases, tester et développer les stratégies de circonlocution.

Également, Harbord (1992) classifie, dans trois catégories, les fonctions pour lesquelles la LM de l'apprenant peut être utilisée dans la salle de classe. La première catégorie consiste à utiliser la LM de l'apprenant pour faciliter la communication dans la salle de classe. Sous cette catégorie, la LM de l'apprenant joue un rôle facilitateur dans les situations suivantes: la discussion de la méthodologie suivie par l'enseignant au début des premiers cours de langue; l'explication de l'emploi des structures grammaticales (surtout

celles qui n'existent pas dans la LM de l'apprenant); le guidage des apprenants en leur donnant des instructions précises pour une tâche à accomplir en LE; la demande ou l'annonce des informations administratives comme par exemple le changement des horaires de cours ainsi que la vérification de la compréhension d'un texte écrit ou oral.

La deuxième catégorie consiste à utiliser la LM pour faciliter l'établissement d'une relation amicale entre les apprenants et leur enseignant. Selon cet auteur, beaucoup d'enseignants sont d'accord que l'utilisation de la LM sert à faciliter l'établissement d'une relation entre les apprenants et l'enseignant. Sous cette catégorie, les situations suivantes ont été mentionnées: Au début de la leçon pour réduire l'anxiété des apprenants et dans des moments choisis pour raconter des blagues ou des plaisanteries. La troisième catégorie consiste à utiliser la LM en tant que facilitateur à l'apprentissage d'une LE. Sous cette catégorie, la LM de l'apprenant est utilisée dans des situations visant à aider l'apprenant dans son acquisition de la LC à travers l'établissement d'une comparaison entre la LM de l'apprenant et la LC. De même, la LM de l'apprenant peut être utilisée lors des exercices visant à porter l'attention de l'apprenant qu'il y a un décalage entre les composantes de la LM et celles de la LC, dans la mesure où l'on met l'accent sur le fait que ce qui fonctionne mieux dans la LS ne l'est pas forcément en LC.

Bien évidemment, l'usage de la LM est un sujet délicat qui amène à s'interroger sur son utilisation appropriée et le temps qui convient pour l'utiliser en classe de LE. Brown (2001, cité par Kafes, 2011) affirme que la LC doit être toujours la langue utilisée dans la salle de classe, sauf si l'utilisation de la LM de l'apprenant est avantageuse. Hamer (2001, cité par Kafes, 2011) est d'avis que l'utilité de l'utilisation de la LM dépend de quand et pour quelles fonction(s) elle est utilisée dans la salle de classe. Malgré tout, il semble qu'il

existe une tendance récente que la LM peut être utilisée en particulier dans les classes débutantes et élémentaires.

3) La quantité de la LM utilisée dans le discours de l'enseignant et son influence sur celui de l'apprenant

Certain chercheurs (Chambers, 1991; Halliwell et Jones, 1991; Macdonald, 1993, cité par Macaro 2001) argumentent que les apprenants n'ont pas besoin de comprendre tout ce que l'enseignant leur dit en LE et que l'alternance codique met en péril le processus d'apprentissage d'une LE. Pour eux, l'utilisation maximale de la LE permet aux apprenants d'expérimenter la LE visée de toute son étrangeté et les aide aussi à développer rapidement leur nouveau système linguistique particulier. De plus, ils supposent que la plupart des apprenants sont peu confrontés à la langue à apprendre en dehors de la salle de classe. Pour remédier à cet inconvénient, ils suggèrent que la LE soit utilisée autant que possible dans la classe de son apprentissage et que l'utilisation de la LM soit minimisée, voire supplantée par la LE dans toutes les activités relatives soit à la gestion des cours de langue ou au contenu à recevoir. Pourtant, cette réflexion ne repose pas sur des hypothèses solides. Comme l'indiquent Polio et Duff (1990), la quantité de la LE utilisée est une composante importante pour son acquisition, mais elle n'est pas uniquement suffisante. La qualité de la LE utilisée est aussi une condition nécessaire dans le processus de son acquisition.

Lin (1990) rapporte que la recherche didactique effectuée sur cette question a mis l'accent principalement sur deux aspects fondamentaux: la proportion utilisée de la LM et de la LE visée dans le discours de l'enseignant et dans celui de l'apprenant, ainsi que les fonctions attribuées à chacune d'entre elles dans la salle de classe. Selon les résultats de son étude aux classes d'apprentissage d'ALE à Hong-Kong, l'utilisation exclusive de la langue à

apprendre ne doit pas se transformer en une pratique rigide de classe qui ne met pas l'accent ni sur les besoins ni sur les contraintes des apprenants dans la salle de classe. Au contraire, il faut reconnaître la valeur de la LM dans la structuration du discours, dans le processus de négociation entre enseignant-élèves et dans l'enseignement du vocabulaire.

En plus, l'enseignant ne doit pas se sentir coupable d'avoir utilisé la LM dans des situations où l'utilisation exclusive de la LE ne suffit pas. Il convient de noter que la plupart des études effectuées sur l'utilisation de la LM en classe de LE favorise l'utilisation raisonnée, justifiée et non-excessive de la LM de l'apprenant dans la salle de classe. Pour cette raison, nous trouvons des différences variées entre les pratiques pédagogiques des enseignants vis-à-vis de la proportion utilisée de la LM et de la LE dans la salle de classe.

Dans l'étude de Polio et Duff (1990), les pourcentages concernant la quantité de la LM utilisée dans le discours des enseignants enquêtés varient entre 0% et 90%. Cette variété de pourcentage a rendu impossible de généraliser les résultats obtenus de cette étude au contexte d'enseignement/apprentissage des LVES. Néanmoins, ils ont révélé que certaines variables peuvent être éliminées de la prise en considération lors de l'investigation des raisons obligeant les enseignants des LVES à exagérer dans leur utilisation de la LM de l'apprenant dans la salle de classe.

D'après les résultats obtenus dans cette étude, la maîtrise de la LE n'influence pas sa quantité utilisée par les enseignants dans la salle de classe. Également, il n'existe pas une relation patente entre le nombre des années d'expérience que possède l'enseignant et l'usage de la LM/LE. En outre, les variables suivantes peuvent avoir une influence constante sur la quantité utilisée de la LM/LE: de quelle langue s'agit-il? La distance entre la LM et la LE

visée; la politique adoptée par l'organisme d'enseignement, le contenu des leçons, les méthodes enseignées et la formation officielle des enseignants.

Quant à l'utilisation de la LM/LE, les apprenants de l'étude de Polio et Duff ont uniformément exprimé leur satisfaction avec la quantité de la LM utilisée dans les classes enquêtées, tandis que les attitudes des enseignants ont été variées en faveur de son utilisation dans la salle de classe. D'un côté, ceux qui favorisent une exposition maximale à la LE visée l'ont fait pour plusieurs raisons. Deux enseignants ont déclaré qu'ils ont été formés à maximiser l'utilisation de la LE dans la salle de classe. Deux autres enseignants étaient convaincus de la richesse d'avoir utilisé la LE dans la salle de classe. Une autre enseignante a argumenté qu'il était stimulant et amusant pour les apprenants d'avoir une utilisation maximale de la LE dans la salle de classe.

De l'autre côté, plusieurs enseignants avaient des réserves sur la multiplication de la quantité de la LE qu'ils utilisaient dans leur classe d'apprentissage d'une LVE. Peu d'entre eux ont mentionné par exemple qu'il fallait un temps long pour faire parvenir leur point de vue par la LE. En raison du manque de temps, ils n'avaient qu'à recourir à la LM des apprenants. Pour une autre enseignante, l'exclusivité de la LE exerçait une pression sur les apprenants. D'autres enseignants ont simplement signalé qu'ils préféraient de ne pas augmenter leur utilisation de la LE, parce que les apprenants ne vont pas supporter une quantité supplémentaire en LE. En plus, il y avait des enseignants qui ont considéré la LM comme un médium d'enseignement nécessaire pour enseigner des faits culturels, historiques et linguistiques.

Dans une autre étude portant sur l'analyse de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant et l'effet de cette utilisation de deux langues sur celui de l'apprenant, Macaro (2001) est venu à la conclusion que le volume de la LM utilisée par l'enseignant influence peu la proportion de la LM/LE utilisée par les apprenants. Les résultats ont aussi révélé que les enseignants observés utilisent peu la LM dans la salle de classe, ainsi que la quantité de la LM utilisée n'avait qu'une influence limitée sur la quantité de la LM/LE utilisée par les apprenants: «[...] *there was little evidence that the insertion of these infrequent and short bursts of L1 led to students using the L1 themselves*» (Macaro, 2001:544)[21].

Également, il a été conclu que les recherches précédemment effectuées et les documents professionnels que les enseignants avaient lus n'avaient que très peu d'influence explicite sur les pratiques de classe des enseignants observés. Malgré tout, leurs positions prises vis-à-vis de l'utilisation ou non de la LM de l'apprenant dans la salle de classe ne découlaient pas nécessairement de leurs convictions personnelles. Bien au contraire, les résultats obtenus ont prouvé qu'il n'existait pas une relation causale entre l'exclusion de la LM de l'apprenant et le développement de l'apprentissage d'une LE. Pour cette raison, comme l'appelle Macaro (2001), l'absence de cette relation causale doit amener les éducateurs et les praticiens à éviter leurs fortes recommandations préconisant pour une exclusivité totale de la LE dans la salle de classe.

21 « [...] Il y avait peu de preuves que l'insertion de ces rares et courts éclats de la L1 conduit les élèves à utiliser eux-mêmes leur L1 » (Macaro, 2001: 544 [notre traduction]).

4) Le(s) rôle(s) attribué(s) à la LM en classe de LE

Il est certain que l'acquisition de la LE implique l'utilisation de la LE autant que possible dans toutes les activités déroulant dans la salle de classe, notamment celles qui sont relatives à la langue ou à la gestion de classe, mais ceci n'empêche pas de reconnaître un certain rôle de la LM dans l'enseignement/apprentissage de la LE. Comme l'affirme Nation (2003), les recherches ont révélé que les rôles attribués à la LM ne sont pas énormes, mais qu'il s'agit des fonctions essentielles et importantes pour la transmission du sens et du contenu de la langue à apprendre.

Actuellement, les directives officielles recommandent dans plusieurs pays que l'approche monolingue soit autant que possible le type privilégié des cours de langues et que le recours à la LM ne s'effectue qu'aux cas des problèmes difficiles à surmonter. Dans cette optique, la LM est laissé entendu comme une dernière étape à s'y référer en cas d'urgence.

Malgré ces recommandations, ce n'est pas l'avis de tous les praticiens et éducateurs concernés. Butzkamm (2003) affirme que, lors de l'apprentissage d'une LE, l'apprenant doit s'appuyer sur ses compétences existantes et ses connaissances acquises dans et par sa LM. Il argumente que personne ne peut tout simplement paralyser ce qu'il sait déjà, surtout lorsque le recours à ce déjà-acquis s'effectue spontanément. Par conséquent, les enseignants devraient s'efforcer pour travailler mieux avec cette tendance naturelle plutôt que contre elle - non pas parce que cette référence à ce qu'il a été acquis est inévitable, mais parce qu'elle constitue une étape essentielle pour les apprenants au début de leur apprentissage. Ainsi, les apprenants réussis profiteront le plus possible de l'ensemble des compétences

linguistiques et des connaissances interculturelles qui se sont accumulées à travers la LM et les langues déjà-connues pour construire leurs nouvelles connaissances linguistiques.

L'utilisation de la LM, Selon Butzkamm (2003), contribue à faciliter le déroulement des cours de langues et permet de réaliser une ambiance aimable préférée pour l'enseignement/ apprentissage de la LE visée, parce qu'il atténue la pression exercée sur l'enseignant et l'apprenant. De plus, les traductions rapides aident souvent à ne pas interrompre le flux d'une conversation sans que ces traductions soient même perçues. Un autre rôle qui paraît attribuable à la LM est qu'elle peut aider l'enseignant à se libérer de la progression imposée par les manuels scolaires pour l'explication des structures grammaticales. La LM peut être aussi utilisée pour bien comprendre les données aux documents authentiques qu'utilisent les enseignants dans la salle de classe.

Quant à Auerbach (1993), la raison invoquée pour justifier l'utilisation exclusive de la LE dans la salle de classe n'est ni concluante ni pédagogiquement vérifiée. À l'inverse, un nombre croissant de preuves indiquent que la LM et / ou les options bilingues sont non seulement efficaces, mais aussi nécessaires à des apprenants adultes ayant une scolarisation limitée en leur LM. Ainsi, l'exploitation des ressources linguistiques déjà existantes chez les apprenants peuvent être utile à tous les niveaux de l'enseignement / apprentissage des LVES. Hemmindinger (1987, cité par Aurebach 1993) a conclu que l'approche bilingue utilisée avec les réfugiés de Hmong illettrées et non-scolarisés était plus efficace et plus productive que l'approche monolingue. Une fois décidé de se transformer à l'enseignement bilingue, ces réfugiés ont réalisé un progrès rapide dans leur acquisition de la LE.

Davantage, l'utilisation de la LM de l'apprenant aide à surmonter les difficultés et les barrières qui empêchent les apprenants de communiquer en LE à cause de leur manque du vocabulaire. Shamash (1991, cité par Aurebach, 1993) y prend l'exemple de la méthodologie adoptée à l'Invergarry Learning Center près de Vancouver en Angleterre: les apprenants commencent par écrire un texte sur leur vie dans leur LM ou à l'aide d'un mélange de leur LM et de la langue à apprendre. Ce texte se traduit ensuite en anglais (la langue à apprendre) avec l'aide des tuteurs ou des apprenants bilingues. Ce faire permet à l'apprenant, selon Shamash, de surmonter rapidement son manque du vocabulaire pour qu'il soit à un certain point de son apprentissage prêt à expérimenter des risques en LE.

Nombreuses sont les études qui accordent des rôles attribuables à la LM de l'apprenant. Pour certains rôles, la LE peut supplanter la LM, comme par exemple dans la gestion administrative ou le déroulement des cours de langue, mais ceci rendrait les classes d'apprentissages plus rigides et priverait les apprenants et l'enseignant d'un moyen de sûreté, d'aisance et d'accès rapide à la langue à apprendre facilitée par l'utilisation de la LM, communément partagée dans la salle de classe. Nous sommes d'avis que l'encouragement à utiliser la LM ne signifie pas obligatoirement un retour en arrière dans nos procédés et techniques d'enseignement / apprentissage des LVES, mais c'est plutôt reconnaître que la LM demeure omniprésente, au moins, dans la réflexion de l'enseignant et de l'apprenant bilingue.

5) Les avantages et les inconvénients de l'utilisation de la LM en classe de LE

Selon Jones (2010), les arguments contre l'utilisation de la LM sont aussi nombreux que les arguments qui sont en faveur de son utilisation dans la salle de classe. En revanche, nombreux sont les arguments qui sont au milieu de ces deux tendances controversées. Ferrer (2009) signale qu'un nombre croissant d'enseignants-chercheurs insistent de plus en plus sur la nécessité méthodologique de l'utilisation raisonnée, régulière et judicieuse de la LM dans la salle de classe. Pourtant, pour certains d'entre nous, il semble y avoir un sentiment généralisé de culpabilité que nous agissons à l'encontre des principes d'un bon enseignement lorsque nous utilisons la LM de l'apprenant comme un outil facilitateur de l'apprentissage d'une LE.

Dans son étude portant sur les effets de l'utilisation de la LM de l'apprenant en classe de LE, Baños (2009) signale que la LM de l'apprenant joue un rôle important, voire affectant dans le processus d'apprentissage de la langue à apprendre, surtout avec les débutants dans certains contextes d'apprentissage. Selon cette auteure, Il n'est pas facile d'encourager les jeunes enfants à parler et à écouter dans une LE dans toute la durée de la leçon, parce que certains d'entre eux peuvent être plus calmes ou moins confiants que d'autres. Pour remédier cet inconvénient, les enseignants doivent offrir une atmosphère confortable aux apprenants découragés pour se sentir motivés et sécurisés.

Pour installer une telle atmosphère, l'auteure suggère que les apprenants auraient besoin d'être exposés à leur LM pour une longue période donnée avant de se sentir suffisamment confiants, car la négligence immédiate de leur LM peut les conduire à un

faible respect de soi et par la suite à la démotivation. Cela peut conduire à la fois à refuser d'apprendre une autre langue.

D'après les données recueillies dans cette étude, le problème de la démotivation peut être définitivement résolu chez les apprenants en intégrant l'utilisation de la LM en classe de LE. Pour motiver les jeunes apprenants, créer une ambiance de concurrence semble être un moyen très efficace qui les motive dans la salle de classe, mais très difficile à réaliser en utilisant exclusivement la LE avec des apprenants débutants. En plus, non seulement l'utilisation de la LM aide les apprenants à sauvegarder le temps en surmontant les difficultés de compréhension, mais elle les aide aussi à augmenter l'occasion de pratiquer la langue à apprendre, car l'utilisation de la LM les aide à saisir très tôt la signification correcte des consignes relatives aux tâches à effectuer en LE et du contenu. Avec l'exclusivité de la langue à apprendre, les apprenants se sentent alors insécurisés. Un autre avantage important justifiant l'utilisation de la LM dans la salle de classe, c'est la résolution des conflits et les problèmes de comportement.

Il s'ensuit que l'utilisation de la LM est un outil positif puisqu'il a un rôle facilitateur et grâce auquel l'enseignant peut s'assurer de la bonne compréhension des apprenants. Baños (2009) est arrivée à la conclusion qu'une fois l'utilisation de la LM justifiée et utile pour les apprenants, la LM doit être obligatoirement utilisée. Elle a conclu aussi que l'utilisation de la LM chez les jeunes apprenants est intéressante, parce que comme le suggère Atkinson (1993, cité par Baños, 2009) un usage limité et prudent de la LM aide les apprenants à obtenir l'intérêt maximal des activités qui seront, à d'autres égards, effectués dans la LC.

D'après Anton et Di Camilla, 1998; Auerbach, 1993; Cook, 2001 (cité par Bruhlmann 2012), les apprenants apportent la LM avec eux dans la salle de classe et ils ne peuvent pas s'empêcher d'en penser afin de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans leur apprentissage de la LC. Tant qu'elle soit une partie indissociable de l'apprenant, il n'est pas facile de séparer l'un de l'autre. Il semble important de reconnaître alors sa présence en classe de LE et de la classifier comme un moyen facilitant l'acquisition de la LC dans la salle de classe.

L'utilisation de la LM est avantageuse, puisqu'elle peut favoriser un sentiment de connexion entre l'enseignant et les apprenants. Edstrom (2006, cité par Bruhlmann 2012), considérant sa propre utilisation de la LM (l'anglais) dans un cours d'espagnol de niveau universitaire aux États-Unis, est arrivée à la conclusion qu'il incombe à l'enseignant de prendre en compte les objectifs de son cours de langue afin de pouvoir décider d'utiliser ou non la LM dans la salle de classe. Elle affirme qu'elle utilise parfois la LM avec ses apprenants, même s'ils ont compris ce qui leur a été donné en LE. Pour elle, l'acquisition de la langue en question n'est pas le seul objectif important qu'a l'enseignant dans la salle de classe. Bien au contraire, elle voit que l'établissement d'une relation amicale avec les apprenants et un sentiment d'aisance sont parmi les raisons nécessaires pour réaliser un apprentissage efficace de la LC.

Comme le signale Skutnab-Kangas (1994, cité par Karunaratne, 2009), les recherches éventuelles considèrent l'usage de la LM dans la salle de classe comme un droit linguistique et humain de l'apprenant. C'est cette nouvelle vision qui a incité les promoteurs de l'AC à reconnaître l'utilisation de la LM dans leurs stratégies d'enseignement adoptées. Richards et Rodgers, 2001 et Widdowson, 1979 (cité par Karunaratne, 2009) signalent que

la traduction est aussi vue comme un outil pédagogique utile en classe de LE. Ainsi, bien que l'utilisation raisonnable de la LM soit recommandée, il est préférable d'éviter l'imposition de l'usage exclusif de la LE dans la salle de classe. De même, il n'est pas recommandé d'exagérer le recours à la LM dans la salle de classe.

La dépendance excessive de la LM de l'apprenant provoque certainement des dangers potentiels dans la salle de classe. Selon Atkinson (1987, cité par Kafes, 2011), l'utilisation excessive de la LM dans la salle de classe peut conduire les apprenants à sentir qu'ils ne vont pas «vraiment» comprendre tout élément de la LC jusqu'à ce qu'il soit traduit en LM. Également, les apprenants dépendant complètement de leur LM ne parviennent pas à respecter les différences qu'ils existent entre les formes des mots équivalents, leurs équivalences sémantiques, leurs caractéristiques pragmatiques et par la suite ils vont simplifier tout jusqu'au point d'utiliser les mots de la LM tels quels en LE ou ils vont se contenter d'une traduction inexacte des mots semblables de la LM. De plus, il est à craindre que les apprenants se réfèrent à la LM pour s'exprimer, même dans les cas où ils sont capables de communiquer ce qu'ils veulent dire en LE.

Que l'on soit défenseur ou non de l'usage de la LM en classe de LE, la LM a des effets positifs et des effets négatifs. Il convient alors de considérer ses avantages et ses inconvénients avant de recourir à la LM en classe de LE.

6) La position de l'apprenant vis-à-vis de l'utilisation de sa LM par l'enseignant

Bien évidemment, l'apprenant a le droit d'exprimer son point de vue vis-à-vis de l'usage ou non de sa LM par l'enseignant en classe de LE. Ainsi, les perceptions des apprenants sur cette question doivent être prises en compte par l'enseignant.

Suite à une recherche réalisée au Mexique afin d'enquêter les points de vue des apprenants sur l'utilisation de l'espagnol (leur LM) en classe d'ALE par les enseignants, Brooks-Lewis (2009) rapporte que les perceptions des apprenants enquêtés ont été remarquablement en faveur de l'usage de la LM dans la salle de classe. Selon les résultats obtenus dans cette étude, les étudiants enquêtés ont exprimé les rasions principales suivantes en faveur de l'inclusion et de l'intégration de la LM de l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage d'une LE : l'usage de la LM les rend capables de comprendre tout ce qui est dit; leur donne l'opportunité de participer activement dans les activités d'apprentissage; facilite l'apprentissage de la LE visée; élimine le sentiment de rupture dans la connaissance et les idées négatives de l'oubli ou de la perte d'identité linguistique de l'apprenant d'une LVE à cause de l'incrimination de l'usage de sa LM dans la salle de classe et enfin favorise la confiance en soi-même.

Cette étude a montré également que l'intégration de la LM dans la salle de classe est une manière de faire preuve du respect de l'apprenant et de prendre en compte son point de vue; de plus elle l'aide à prendre conscience non seulement des différences, mais aussi des similitudes qui existent entre sa LM et la LE. Selon Tollefson (2000, cité par Brooks-Lewis, 2009), l'usage de la LM dans la classe de LE est une ressource qui vise à responsabiliser les apprenants en mettant leurs expériences et leurs connaissances au centre du processus pédagogique. De ce point de vue, il s'agit plutôt d'une méthodologie qui est centrée principalement sur l'apprenant en lui permettant de devenir activement et consciemment impliqué dans l'expérience de l'apprentissage de la langue.

DEUXIÈME PARTIE:

LE CADRE PRATIQUE

Enquête par questionnaire auprès des professeurs et des apprenants du FLE à l'Université du Yarmouk en Jordanie

CHAPITRE IV

Approche méthodologique

Introduction

Le chapitre présent vise à décrire la démarche méthodologique adoptée dans le cadre de notre recherche. Toutefois, afin de mieux comprendre le contexte dans lequel s'est déroulée l'investigation des points de vue des participants enquêtés, nous présentons d'abord le département des langues modernes à l'Université du Yarmouk en Jordanie (1) ainsi que les cours du FLE qu'il propose aux étudiants jordaniens en vue de l'obtention d'un BA en français (2). Puis, nous exposerons, en détail, notre méthodologie adoptée, c'est-à-dire, la méthode privilégiée de la collecte des données (3), les participants de l'enquête (4), les instruments de mesure (5), le déroulement du processus de cueillette des données (6) ainsi que le dépouillement, la codification, le traitement et l'analyse des données obtenues du questionnaire (7).

1) Le département de langues modernes à l'Université du Yarmouk

Le département de langues modernes à l'Université du Yarmouk, qui a été créé en 1985, fut le premier département à proposer, en Jordanie, l'enseignement du français dans le cadre d'un BA au sein du département de langues modernes. Il a été créé pour répondre " *aux besoins des étudiants jordaniens d'apprendre une deuxième langue étrangère autre que l'anglais ainsi qu'aux besoins de la société jordanienne en formant des étudiants compétents en français*"(Alrabadi, 2013: 49).

Le département de langues modernes propose l'enseignement de sept langues étrangères (LEs), à savoir le français, l'espagnol, l'allemand, l'italien, le russe, le chinois et le coréen. Le français est la seule langue que les étudiants peuvent étudier, soit comme unique discipline, soit comme spécialité majeure. Les autres langues sont proposées comme

cours optionnels pour tous les étudiants de l'Université. Dix professeurs enseignent le français parmi lesquels un coopérant détaché par le gouvernement français. Il y a également 6 professeurs pour les autres langues.

Le département de langues modernes est associé à deux universités étrangères par convention d'échange et de coopération. Parmi ces conventions, le département entretient des relations avec l'Université de Jean Lumière Lyon 2 au niveau de licence. Cet accord entre les deux universités organise des échanges d'étudiants. Il s'agit de permettre aux apprenants jordaniens du FLE de suivre des cours à l'Université de Lyon 2 et de les valider à l'Université du Yarmouk. En 2011, le département des langues modernes a conclut une coopération avec l'Université de Nantes dans le domaine du FLE. La convention permet : l'accueil à Nantes d'étudiants de l'Université du Yarmouk afin de suivre les enseignements du Master FLE; l'accueil à l'Université du Yarmouk de deux ou trois stagiaires du FLE de l'université de Nantes.

En outre, le département de langues modernes s'intéresse à la mise en place de plusieurs activités culturelles visant à renforcer les liens des étudiants aux langues et cultures étrangères étudiées, à développer leurs compétences communicatives et à renforcer la confiance en soi linguistiquement et culturellement. L'une des activités culturelles les plus importantes est l'organisation des évènements dans le cadre de la Journée internationale de la francophonie[22]. En plus, il met en place un certain nombre de séminaires et de conférences dirigés par des professeurs, poètes, écrivains et des penseurs

[22] Chaque an, l'université du Yarmouk organise des événements dans le cadre de la Journée internationale de la francophonie modérés par les professeurs du FLE de l'Université, des poètes et des écrivains francophones.

étrangers dans le cadre de la coopération et des échanges culturels avec les universités et les ambassades des pays européens représentés dans le département.

Le message du département est que l'apprentissage des langues et cultures étrangères contribuent à développer un esprit d'ouverture chez les étudiants et à les rendre capables de jouer le rôle de médiateur culturel entre leur langue/culture maternelle et les langues/cultures étrangères apprises; ce qui les rend capables de travailler et de s'intégrer dans les différentes cultures et communautés du monde.

2) Les cours de FLE proposés au département de langues modernes

Selon Al-Muhaissen (2013), la majorité des étudiants qui s'inscrivent au département des langues modernes n'ont jamais appris le français auparavant. Durant les quatre années, il faut que l'étudiant suive 132 heures (chaque trois heures représente un cours) pour obtenir son BA en français. Les 132 heures sont réparties comme suit:

- 27 heures, comme des requis obligatoires de l'Université (ne concernant pas le français).
- 18 heures, comme des requis obligatoires de la Faculté (ne concernant pas le français).
- 66 heures, comme requis obligatoires et optionnels de la spécialisation, à raison de 54 heures obligatoires pour la spécialisation unique et majeure de français, 33 heures optionnelles pour la spécialisation unique et 12 heures pour la spécialisation majeure (dans le cas de la spécialisation majeure, les 21 heures sont réservées à la spécialisation mineure et ne concerne pas le français).

Généralement, les cours de FLE dispensés durant les quatre années sont variés et touchent à tous les aspects de la langue/culture française.

3) La méthode privilégiée de la collecte des données

Cooper et Schindler (2003) définissent les données comme des faits obtenus de l'environnement de recherche qui se caractérisent par leur abstraction, leur vérifiabilité et leur proximité du phénomène étudié. Les données ont principalement deux grands types: qualitatif et quantitatif. Blumberg et al. (2008) ont signalé qu'en fonction de ces deux types de données, les études sont aussi distinguées en études "qualitatives" et "quantitatives".

Les études quantitatives reposent sur des données quantifiables, y compris les nombres et les chiffres qui, par exemple, peuvent être obtenues à l'aide des questionnaires. En revanche, les études qualitatives reposent sur des données qualitatives (par exemple des mots, des phrases et des récits) qui peuvent être obtenues à partir d'entretiens, groupes de discussion ou de l'observation d'une population déterminée. Par conséquent, les méthodes permettant de les collecter sont subdivisées souvent en méthodes "qualitatives" et "quantitatives".

Les méthodes collectant des données qualitatives permettent de recueillir, traiter et analyser des données difficilement quantifiables. Autrement-dit, elles s'intéressent plutôt à collecter des données qualitatives pour décrire un phénomène déterminé en milieu naturel. Dans le cadre de notre recherche, nous recueillons des données qualitatives permettant de décrire le phénomène de l'utilisation de l'arabe en classe du FLE auprès des professeurs et des apprenants à l'université du Yarmouk en Jordanie. Le but est de connaître les conditions cernant cet aspect de leur comportement dans la salle de classe, c'est-à-dire les facteurs, les motifs, les usages, les avantages et les inconvénients de cette pratique exercée pour l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire jordanien. Ainsi, ce

type de méthodes nous serait utile alors pour collecter les données qualitatives sur ce phénomène étudié.

En revanche, les méthodes collectant des données quantitatives sont plutôt caractérisées par l'importance accordée aux données quantifiables, c'est-à-dire aux données statistiques telles que les proportions, les pourcentages et les chiffres. Ce type de méthodes permet de mesurer précisément des opinions ou des comportements d'une population concernée sur une question déterminée dans un milieu naturel ainsi qu'il permet de décrire les caractéristiques de leur comportement sur cette question traitée. Dans le cadre de notre recherche, nous ne négligeons pas les données statistiques et nous y accordons une importance équivalente aux données qualitatives. En effet, nous voyons que le volume qu'occupe la LM, la quantité de son utilisation par les professeurs et les apprenants, le degré de la tolérance envers son utilisation en classe sont toutes des données quantitatives importantes dans la présente étude. En plus, ils serviront à compléter la description du phénomène considéré dans la présente étude. Ainsi, ce type de méthodes serait aussi utile pour collecter ces données quantitatives pour les besoins de la présente étude.

Toutefois, ces deux types de méthodes utilisées pour la collecte des données possèdent chacune des avantages et des limites. Pour cette raison, des chercheurs ont commencé au cours des dernières années à recommander la combinaison des méthodes quantitative et qualitative. Par exemple, Waters (2001) a recommandé de combiner les méthodes qualitatives et quantitatives dans la même étude afin de profiter des avantages qu'apportent chacune d'elles à la description du phénomène étudié. En effet, au lieu de négliger un certain type de données au détriment de l'autre, il semble opportun de profiter

de toutes les informations disponibles, à la fois qualitatives et quantitatives afin d'obtenir une meilleure explication du phénomène étudié.

Bryman et Bell (2007) ont fait valoir que la combinaison des données quantitatives et qualitatives dans la même étude permet d'appliquer la triangulation qui consiste à utiliser différentes sources d'information afin d'augmenter la validité d'une étude donnée. Comme l'indiquent Bryman et Bell (2007), en utilisant les données quantitatives et qualitatives dans la même étude, nous profitons à la fois de la spécificité et de la précision des données quantitatives ainsi que de l'interprétation et des perceptions complexes obtenues à partir des données qualitatives sur le phénomène considéré.

En conséquence, compte tenu de la discussion plus haut, de l'absence d'informations obtenues de l'observation des professeurs et des apprenants dans des séances de FLE jordaniennes et afin de ne pas dépendre seulement des constats de départ et de l'expérience personnelle du chercheur[23] pour cerner le phénomène considéré de tous ses aspects fondamentaux, nous comptons sur les données à la fois qualitatives et quantitatives dans le cadre de notre recherche. Ainsi, nous avons été portés à favoriser le choix d'une méthode mixte pour la collecte des données nécessaires dans la présente étude. En effet, l'utilisation d'une méthode mixte nous permettra de collecter, analyser et traiter des données à la fois quantitatives et qualitatives. Par la suite, nous espérons avoir des résultats de recherche plus précis et supérieurs à ceux obtenus depuis des méthodes uniques, qualitatives ou quantitatives.

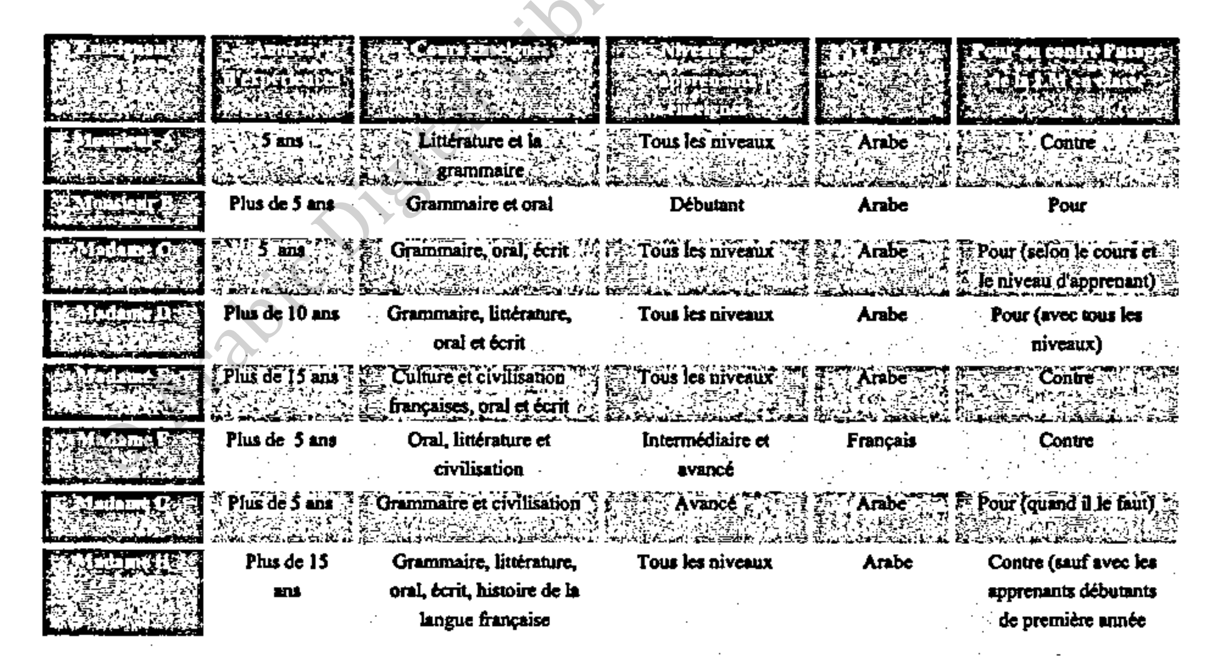
[23] J'ai étudié le français au département de langues modernes à l'université du Yarmouk de 1999 à 2003 et je suis actuellement étudiant en Master Sciences du Langage dans la même université.

4) Les participants de l'enquête

La présente étude a été effectuée à l'Université du Yarmouk en Jordanie, au département de langues modernes. Un questionnaire a été adapté et distribué à 9 professeurs et 100 étudiants du FLE concernés. Dans ce qui suit, nous présenterons brièvement les participants de la présente étude à l'aide des informations obtenues des questionnaires. Au total, 8 sur 9 professeurs et 80 sur 100 étudiants des quatre années ont répondu au questionnaire.

1. Les professeurs enquêtés

Pour le profil des professeurs enquêtés, nous avons décidé de regrouper les résultats dans le tableau suivant :



Enseignant	Années d'expérience	Cours enseignés	Niveau des apprenants [illegible]	LM	Pour ou contre l'usage de la LM en classe
Monsieur A	5 ans	Littérature et la grammaire	Tous les niveaux	Arabe	Contre
Monsieur B	Plus de 5 ans	Grammaire et oral	Débutant	Arabe	Pour
Madame C	5 ans	Grammaire, oral, écrit	Tous les niveaux	Arabe	Pour (selon le cours et le niveau d'apprenant)
Madame D	Plus de 10 ans	Grammaire, littérature, oral et écrit	Tous les niveaux	Arabe	Pour (avec tous les niveaux)
Madame E	Plus de 15 ans	Culture et civilisation françaises, oral et écrit	Tous les niveaux	Arabe	Contre
Madame F	Plus de 5 ans	Oral, littérature et civilisation	Intermédiaire et avancé	Français	Contre
Madame G	Plus de 5 ans	Grammaire et civilisation	Avancé	Arabe	Pour (quand il le faut)
Madame H	Plus de 15 ans	Grammaire, littérature, oral, écrit, histoire de la langue française	Tous les niveaux	Arabe	Contre (sauf avec les apprenants débutants de première année

Tableau 1: Profil des professeurs enquêtés

2. Les étudiants enquêtés

Les étudiants ciblés dans le cadre de notre recherche constituent à la fois des groupes d'apprenants homogènes et hétérogènes. Les apprenants recrutés sont en première, deuxième, troisième et quatrième années, possédant différents niveaux de maîtrise du français.

La majorité des étudiants enquêtés en deuxième, troisième et quatrième années suivaient plusieurs cours de FLE à raison de 3 heures par semaine pour chaque cours. Seuls, les étudiants en première année suivaient des cours intensifs, à raison de 6 heures par semaine. La majorité des étudiants enquêtés n'ont pas appris le français avant leur entrée à l'université. Ainsi, la présente étude comptait 100 étudiants participants des quatre années, à raison de 25 participants de chaque année universitaire. Au total, 80 étudiants des quatre années ont répondu au questionnaire de la présente étude.

Pour présenter le profil des étudiants enquêtés, nous établissons le tableau suivant:

Année universitaire	Garçons	Filles	Tranche d'âge	LM	Première langue étrangère apprise	Apprentissage du FLE à l'école	Cours suivi
Première année	5	1	18 à 25 ans	Arabe	Anglais	5 apprenants	L.M 145 cours intensif du FLE (6h/sem.)
Deuxième année	7	8	18 à 25 ans	Arabe	Anglais	12 apprenants	L.M. 241 (cours d'expression/compréhension écrites niveau 1 (3h/sem.)
Troisième année	6	2	18 à 25 ans	Arabe	Anglais	12 apprenants	L.M. 243 (cours d'expression/compréhension écrites niveau 2 (3h/sem.)
Quatrième année	5	0	18 à 25 ans	Arabe	Anglais	4 apprenants	L.M. 347 (cours de français du tourisme).

Tableau 2: Profil des apprenants enquêtés

Il est à noter que nous avons traduit les questions, à la demande de la grande majorité des apprenants, oralement à l'arabe pour s'assurer de la bonne compréhension des questions. Notons aussi que le nombre de filles inscrites au département de langues modernes est supérieur à celui de garçons comme c'est le cas pour les autres spécialités littéraires en Jordanie.

5) L'instrument de mesure, le questionnaire

1. Le choix du questionnaire

Comme l'a indiqué Knight (2002), les questionnaires comprennent toutes sortes de moyens d'obtenir des réponses écrites. L'usage d'un questionnaire d'enquête en matière de recherche est un vrai projet qui permet au chercheur d'obtenir des données sur les comportements, les croyances et les opinions d'une population ciblée à un phénomène à considérer. Il permet également au chercheur de collecter des informations sur leurs attentes d'avenir et leurs perceptions relatives à la question recherchée. En outre, les questionnaires ont été couramment utilisés comme une méthode de collecte de données en recherche scientifique portant sur l'utilisation de la LM en classe de LE (par exemple Al-nofaie, 2010, Polio et Duffs, 1990, Jones, 2010 et Khassawneh, 2011).

En outre, étant donné que l'échantillon des participants de la présente étude représente les étudiants et les professeurs du FLE au département de langues modernes de l'Université du Yarmouk, les résultats obtenus de leurs réponses aux questions dans le questionnaire pourraient être généralisés au niveau des départements du FLE dans les universités jordaniennes.

Notons aussi que les professeurs et les étudiants du FLE universitaires en Jordanie pourraient être plus prudents et moins coopératifs lorsqu'il s'agit de confier leurs croyances, attitudes et pratiques en salle de classe vis-à-vis de l'usage de la LM en classe de FLE, car le renseignement sur tels points sensibles auprès des professeurs de FLE ayant un niveau d'éducation supérieur et des apprenants spécialisés en FLE pourrait être une source d'embarras. Par conséquent, avoir un accès direct aux données concernant leur usage de la LM en classe du FLE concerné peut être difficile ou exige plus de temps. Dans ce cas, Knight (2000) est d'avis que l'usage d'un questionnaire permet au chercheur de recueillir plus de réponses et de poser des questions sensibles depuis des questionnaires traités en toute confidentialité. Ceci justifie l'usage d'un questionnaire pour la collecte des données dans la présente étude.

Compte tenu des hypothèses formulées qui nous ont conduits à poser une ou plusieurs questions de recherche et du fait que cette recherche vise à enquêter sur le(s) points de vue de deux différents types de participants concernés dans le même milieu, les questionnaires fournis ont été adaptés aux professeurs et aux étudiants, afin de connaître leurs points de vue vis-à-vis de leur usage de l'arabe en classe du FLE jordanienne.

Nous avons construit notre questionnaire en veillant à ce que les parties et les questions soient clairement formulées et bien agencées les unes par rapport aux autres. De plus, nous avons développé les questions formulées pour qu'elles soient valables aux professeurs et aux étudiants. Ainsi, nous avons introduit notre questionnaire aux étudiants en affirmant que les résultats acquis seront traités avec la confidentialité complète et que son contenu ne se reflétera absolument pas sur leur évaluation. De même, nous avons

introduit notre questionnaire aux professeurs en soulignant l'importance accordée au sujet traité dans notre recherche ainsi que l'importance accordée à leurs points de vue.

Il est à souligner que nous avons distribué le même questionnaire à nos deux échantillons, après l'avoir adapté, pour collecter les points de vue des professeurs et des étudiants, les deux acteurs engagés dans l'enseignement/apprentissage du FLE en classe, sur les mêmes points. Ceci présente les avantages suivants :

a) Il nous permet de quantifier et de comparer l'information collectée auprès d'un échantillon représentatif de la population de l'étude qui est à la fois homogène (deux acteurs actifs dans la salle de classe) et hétérogène (chacun des deux a un rôle différent dans la salle de classe). Par la suite, ils n'ont pas les mêmes tâches, les mêmes habitudes, les mêmes motifs, etc. concernant le recours ou non à la LM en classe de FLE.
b) l'adaptation de l'ensemble des questions formulées, conformément à la population concernée permet aux enquêtés de donner leurs points de vue de manière égale.

2. Les parties du questionnaire :

Au total, le questionnaire comporte quatre parties et est composé de 19 questions fermées et 2 questions ouvertes. Autant que possible, nous avons essayé d'agencer les parties du questionnaire, les informations demandées et les questions posées afin d'avoir un instrument de mesure le plus fiable possible et de bien cibler le phénomène à considérer.

2.1 Partie I: Informations personnelles

La première partie visait à collecter des informations générales sur les enquêtés, c'est-à-dire des détails concernant leurs noms et prénoms, sexe, LM, langue(s) enseignée(s) ou apprises, niveau d'enseignement et de quel(s) aspect(s) de la langue et culture ils

s'occupent. Ces informations collectées nous ont permis de construire le profil des professeurs et des étudiants enquêtés.

De plus, nous avons clôturé la première partie de notre questionnaire en formulant une question à choix simples sur le type d'enseignement que préfère les enquêtés pour enseigner le FLE dans le contexte universitaire jordanien. Il est vrai que la question formulée est simple, mais l'information obtenue permet au chercheur de déterminer quelle est la tendance de l'enquêté par rapport à l'utilisation ou non de la LM en classe de FLE. Par la suite, l'information obtenue servira plus tard à comparer ce que disent les enquêtés avec ce qu'ils font réellement dans la salle de classe. Pour les besoins de la présente étude, nous n'avons pas considéré cette question parmi les 21 questions construites dans notre questionnaire. Au contraire, elle a acquis la même numérotation des items du renseignement sur les informations personnelles ou générales des enquêtés.

2.2 Partie II: Renseignement sur la conception de la langue

La deuxième partie avait pour objectif de collecter des informations sur les connaissances générales que possèdent les enquêtés sur la conception de la langue, le statut du français en Jordanie, le(s) rôle(s) accordé(s) à la LM et leurs avis sur ce(s) rôle(s), c'est-à-dire la LM a-t-elle des conséquences sur l'enseignement/apprentissage des LVES, en particulier le FLE?

Les trois premières questions portaient sur la perception des enquêtés sur les concepts de *langue maternelle, langue étrangère* et sur celui de *langue seconde* qui n'est pas synonyme du concept de *langue étrangère* dans le contexte francophone et ne pose pas le même problème dans le contexte anglophone. Ce sont des questions à choix multiples où

les enquêtés peuvent choisir une seule réponse parmi les options de réponse proposées ou répondre librement (en choisissant l'option *autres, s.v.p. précisez ……*).

Les quatrième et cinquième questions portaient sur la perception des enquêtés concernant le statut du français en Jordanie, en particulier celui qui est enseigné à l'Université du Yarmouk. Les options de réponse fournies pour chacune de ces questions sont similaires à celles des trois premières questions. Cependant, l'objectif était de connaître la place du français en Jordanie d'après le point de vue des répondants et de tester si les répondants sont au courant de quel français on entend parler en Jordanie et à l'université du Yarmouk. Toutes les cinq premières questions portent sur les pratiques d'enseignement / apprentissage du français dans le contexte universitaire jordanien.

La sixième question enquêtait les concernés sur l'effet du bilinguisme s'ils favorisent ou non l'alternance codique (LS/LC) en classe du FLE concernée. Le but est de savoir si la présence de deux langues connues constitue l'un des facteurs incitant les enquêtés à utiliser l'arabe en classe du FLE jordanienne. Nous leur avons ainsi demandé de préciser si le fait d'être bilingue les encourage à utiliser alternativement l'arabe et le français pour expliquer certains concepts ou notions culturels. Finalement, la septième question enquêtait les positions prises par nos enquêtés envers l'utilisation de la LM en classe de LE, en l'occurrence le FLE. Pour ce faire, nous avons repéré généralement différents points de vue sur cette question (conçus de la théorie existant sur ce sujet) afin de préciser quelles sont leurs attitudes sur l'usage de l'arabe en classe du FLE jordanienne.

2.3 Partie III: renseignement sur la méthode d'enseignement

Bien évidemment, la troisième partie s'intéressait particulièrement à recueillir des informations sur les pratiques enseignantes dans la salle de classe, des données quantitatives et qualitatives. Ainsi, la huitième question portait sur le volume qu'occupe l'arabe dans le discours du professeur-répondant en classe du FLE. Les options de réponse à cette question sont du type des choix multiples suivants: *toujours*, *souvent*, *rarement*, *jamais*. La neuvième question visait à considérer le point de vue des enquêtés sur l'utilisation exclusive de la LC dans la salle de classe et demandait si l'exclusivité de la LC conduisait souvent à démotiver les étudiants faibles et à rendre l'apprentissage de la LE visée plus difficile. Il a été souhaité que les répondants aient choisi l'une des deux options *Oui* ou *Non*. Pour ne pas limiter les répondants et afin que leur choix de l'une de ces options ne soit pas arbitraire, une justification de leur part a été donc sollicitée.

La dixième question visait à mesurer la tolérance vis-à-vis de l'utilisation de la LM dans la salle de classe de la part des apprenants. En effet, si le professeur utilise ou non lui-même l'arabe dans la salle de classe, cette pratique influence-t-elle ses décisions prises envers l'interdiction ou la permission à ses apprenants d'utiliser l'arabe ou d'autres langues qu'ils connaissent dans la salle de classe ?

La onzième question essayait d'analyser les raisons de l'utilisation de l'arabe dans la salle de classe. La douzième question comportait des items permettant d'englober tous les aspects fondamentaux de l'utilisation de l'arabe en classe par les professeurs et les apprenants de FLE dans le contexte universitaire jordanien. Par cette question, nous avons essayé de mettre l'accent sur les aspects manquants dans les questions déjà abordées. Cette

question a permis également de poursuivre l'enquête sur le(s) point(s) de vue des enquêtés concernant l'utilité de l'utilisation de l'arabe en classe du FLE, les facteurs influençant la quantité de l'arabe que le professeur du français utilise dans la salle de classe, l'utilité ou non de l'exclusivité de la LC dans la classe de son apprentissage, les motifs qui incitent le professeur à recourir à l'arabe dans la salle de classe et les avantages ou les inconvénients de son utilisation.

Pour clore cette partie, le dernier item (question 12.j.) *Actuellement, il y a une nécessitée méthodologique de l'utilisation justifiée, raisonnée et systématisée de la langue maternelle en classe de langue étrangère*) cherchait à connaître l'avis des enquêtés sur la nouvelle orientation de plusieurs chercheurs et didacticiens préconisant une réhabilitation de la LM pour l'adapter en classe de LE pour des raisons communicatives.

2.4 Partie IV: renseignement sur les pratiques des apprenants

La quatrième partie était principalement centrée sur les pratiques des étudiants ayant recours à l'arabe en classe du FLE jordanienne et les opinions des professeurs-répondants sur ces pratiques ou stratégies d'apprentissage. Autrement-dit, elle visait à connaître leur(s) point(s) de vue sur l'établissement d'une association entre la LM ou d'autres langue(s) connue(s) et la LE qui pourraient éventuellement continuer à un meilleure apprentissage de la LE, le FLE. Ainsi, les questions de 13 à 18 portaient sur plusieurs formes d'association entre la LM ou d'autre(s) langue(s) connue(s) et la LE visée.

La treizième question visait à connaître leurs opinions sur l'utilité ou non d'investir le mécanisme de la traduction mentale qui consiste à écouter ou lire le message en LE, la

traduire mentalement en LM, préparer sa réponse en LM, traduire la réponse préparée et l'émettre en LE.

La quatorzième question visait à analyser leur(s) point(s) de vue sur l'efficacité de consulter un dictionnaire français-arabe ou de demander des traductions orales en arabe pour la production de l'oral. En effet, beaucoup d'apprenants utilisent un dictionnaire bilingue afin de connaître le sens exact de nouveaux mots qu'ils n'arrivent pas à comprendre lorsque le professeur leur donne une explication en LE. Quant à cette pratique, beaucoup de professeurs recommandent de ne pas utiliser un dictionnaire bilingue pendant les cours de LE afin d'encourager les apprenants à comprendre le sens du texte eux-mêmes et de les empêcher de traduire chaque mot dans une autre langue. Pareillement, la quinzième question s'intéressait à cerner leur(s) point(s) de vue sur la nécessité ou non d'effectuer une traduction littérale en arabe pour que les apprenants comprennent tout ce que le professeur leur dit dans la salle de classe.

La seizième question avait pour objectif de connaître leur(s) opinion(s) sur le transfert des mots ou des règles de grammaire de l'arabe en français en cas du manque du vocabulaire ou des structures grammaticales dans la langue à apprendre (le français). La dix-septième question enquêtait sur leur(s) avis sur l'utilité de la similarité entre les langues pour enseigner /apprendre une LE. Plusieurs étudiants se servent des ressemblances entre les langues pour compenser des insuffisances grammaticales ou lexicales. Par exemple, on entend parler qu'il suffit par exemple de changer la prononciation de certains mots anglais pour obtenir des mots français: (ex: situation, communication, etc.).

La dix-huitième question portait sur le fait que plusieurs apprenants ont recours à la traduction de la LE visée en LM pour vérifier le sens des mots récemment appris en LE ou pour même s'assurer de la compréhension de ce qu'il a été dit en classe. La dix-neuvième question s'intéressait à l'influence de la quantité de la LE et de la LM utilisée dans le discours du professeur de FLE sur celles des étudiants.

Pour clôturer le questionnaire, nous avons voulu donner aux enquêtés un espace-commentaire final. Par conséquent, deux questions ouvertes ont été formulées sur l'enseignement immersif et l'enseignement bilingue du FLE, c'est-à-dire les avantages, inconvénients et conditions d'utilisation de chacun des deux types d'enseignement. Nous avons voulu donner aux enquêtés l'occasion d'expliquer et d'expliciter leur(s) point(s) point de vue sur l'utilisation exclusive ou non du français dans la classe du FLE.

6) Le déroulement du processus de collecte des données

Nous présentons, dans ce qui suit, le processus de collecte des données effectué dans le cadre de notre enquête par questionnaire:

1. Le recrutement des participants

Pour recruter les participants, nous avons fait appel au directeur du département des langues modernes afin de nous faciliter le contact avec les professeurs du FLE à l'Université du Yarmouk. Puis, des rendez-vous ont été fixés afin de leur expliquer la finalité de notre recherche et une passation du questionnaire a été faite lors des visites. En revanche, les étudiants participants ont été recrutés directement pendant les heures des

cours du FLE suivants: LM 145, LM 241, LM 347 et invités à remplir le questionnaire. En effet, nous avons sollicité aux professeurs du FLE de nous permettre de recruter des étudiants de FLE participants et de répondre aux questionnaires lors des cours du FLE.

Le recrutement s'est échelonné sur une période de trois semaines environ, soit du 21 septembre au 9 octobre 2014.Un seul étudiant-participant s'inscrivant dans le module LM 357 a volontairement demandé de remplir le questionnaire en dehors de la salle de classe. Plusieurs participants, professeurs et étudiants, ont apprécié le sujet traité et précisé que les questions présentes dans le questionnaire les faisaient réfléchir. En plus, des notes en dos du questionnaire ont été écrites, ce qui nous a motivé à poursuivre notre recherche. Notons que nous avons toujours été accompagnés des professeurs du FLE qui ont incité les apprenants à répondre aux questionnaires.

Selon les professeurs recruteurs, une très grande minorité des étudiants dans les cours de FLE ciblés ont refusé de participer soit parce qu'ils n'étaient pas intéressé(e)s ou que leur niveau de langue était insuffisant. En tout, 80 étudiant(e)s et 8 professeurs du FLE (hommes et femmes) ont participé à notre enquête. De plus, un étudiant a demandé au chercheur de lui donner un questionnaire, mais il l'a voulu pour le sauvegarder (et a été rejeté de l'échantillon).

2. La population et l'échantillon de l'étude

Selon Black (1999), la notion de *population* désigne un groupe de sujets ou d'objets qui partage les mêmes caractéristiques ou des traits communs, et l'échantillon est un sous-ensemble de cette population à partir de laquelle la preuve est obtenue. Bertrand et Valiquette (1986) précisent que même si le chercheur s'intéresse à une population, il

n'étudie vraisemblablement qu'un certain nombre d'éléments de cette population. C'est le sous-ensemble de la population que nous nommons *échantillon.* Or, le chercheur désire que les résultats de sa recherche soient valables, non seulement pour l'échantillon étudié, mais pour toute la population. Ainsi, il prend soin de choisir cet échantillon de manière à ce qu'il soit le plus représentatif et le plus fidèle possible de la population. De cette manière, il peut facilement inférer ou généraliser à toute la population les résultats obtenus au niveau de l'échantillon. Une bonne façon d'obtenir un tel échantillon représentatif est de donner la même chance à chaque élément (sujet ou objet) et à chaque groupe d'éléments de la population d'être choisi dans l'échantillon.

Dans la présente étude, la population à laquelle nous nous intéressons est tout l'ensemble des professeurs et étudiants du FLE au département des langues modernes de l'université du Yarmouk. Notons que nous avons voulu que l'échantillon visé soit composé des 9 professeurs de FLE et de 100 étudiants, dont 25 étudiants provenant de chacune des quatre années de licence.

La justification de cette sélection comporte six volets:

a) nous avons estimé que la taille de la population des professeurs de FLE ciblés est susceptible d'être gérable. Ainsi, nous avons choisi d'enquêter sur toute la population des professeurs du FLE de l'Université pour avoir un échantillon représentant le mieux de cette population.

b) Les professeurs ont été disponibles. Ceci était très utile au chercheur et a lui permis d'optimiser son temps.

c) Les professeurs du FLE de l'université du Yarmouk peuvent être considérés comme un sous-ensemble représentant l'ensemble des professeurs du FLE dans toutes les universités jordaniennes ayant le FLE comme spécialisation majeure ou unique.

d) Quant aux étudiants, nous avons senti que la population des étudiants de FLE de l'Université serait difficilement gérable et que soumettre un questionnaire à chacun d'entre eux prendrait beaucoup de temps.

e) Nous avons estimé suffisant de se contenter d'enquêter un sous-ensemble représentant le plus fidèlement possible la population ciblée.

f) La difficulté d'avoir un accès à tous les étudiants du FLE de l'Université. Ainsi, nous nous sommes contenté d'enquêter 100 étudiants du FLE des quatre années, dont 25 participants sont choisis dans chaque année.

Compte tenu de la justification présentée plus haut et afin d'augmenter la représentativité de notre échantillon à un niveau acceptable, nous avons choisi le type d'échantillon stratifié. Comme le signalent Bertrand et Valiquette (1986), on divise parfois la population en parties homogènes appelées *strates* et ce, avant de choisir les sujets. Il signale aussi que si on procède, à l'intérieur de chaque strate, à un échantillonnage aléatoire, on obtiendra un ***échantillon stratifié aléatoire***. Il est également possible d'employer le type d'échantillonnage systématique ou subjectif à l'intérieur de chaque strate.

Revenons à la présente étude, les participants peuvent être divisés en deux parties ou strates homogènes: les professeurs et les étudiants du FLE. La strate des étudiants peut être aussi divisée en quatre sous-parties selon l'année universitaire. Ainsi, deux strates homogènes ont divisé l'ensemble de l'échantillon de la présente étude. À l'intérieur de la strate des étudiants participants, quatre sous-parties ont été faites, les étudiants en première,

deuxième, troisième et quatrième années. Il est à noter que la strate des professeurs participants n'a pas été divisée en sous-parties, car elle représente presque tout l'ensemble des professeurs ciblés.

En somme, nous avons récupéré 8 questionnaires-professeurs et 80 questionnaires-étudiants (l'échantillon atteint). Tous les questionnaires récupérés ont été codifiés de manière alphanumérique, c'est-à-dire par composés des nombres simples et des lettres afin de faciliter le recours et le traitement des informations obtenues (aux participants) depuis les questionnaires récupérés. Dans le cas de la présente étude, l'échantillon des étudiants participants était de type échantillon stratifié divisé en sous-parties et échantillon stratifié subjectif pour les professeurs.

3. Les difficultés rencontrées lors de la collecte des données.

Lors de la collecte des données, plusieurs difficultés ont été rencontrées dont nous présentons, dans ce qui suit, les plus importantes:

a) Le questionnaire a été développé en français. Or, nous en avons fourni une traduction orale en arabe aux étudiants répondants. L'objectif était de leur rendre le questionnaire plus clair, ce qui leur permet de répondre aux questions.

b) Pour remplir le questionnaire, la majorité des étudiants participants ont demandé d'avoir la possibilité d'utiliser l'arabe et l'anglais. Etant donné que l'arabe constitue la LM de la très grande majorité des apprenants jordaniens et que l'anglais est la première LE parlée et apprise en Jordanie, nous avons regretté de ne pas avoir présenté le questionnaire en deux langues, le français et l'arabe. Ainsi, les étudiants participants ont été invités à remplir le questionnaire en français comme choix prioritaire, mais ils ont aussi été autorisés à utiliser l'arabe ou l'anglais si

l'utilisation de ces deux langues leur permet de mieux expliciter leur(s) point(s) de vue.

c) En outre, nous avons remarqué que la majorité des étudiants participants a évité de répondre aux deux dernières questions, car il s'agissait de questions ouvertes qui exigeaient une rédaction bien structurée. Ainsi, nous avons laissé le choix aux étudiants d'y répondre ou non tout en les incitant à rédiger au moins des phrases simples représentant leur(s) opinions sur l'exclusivité ou non de la LC en classe.

d) Les professeurs recruteurs ont signalé que le questionnaire exigeait beaucoup du temps pour lire, traduire et puis répondre à toutes les questions.

7) Dépouillement, codification, traitement et analyse des données du questionnaire

Il est exclu que l'analyse des données soit réalisée sur la base de simples notes écrites lors de la récupération des questionnaires des cas d'étude. Bien au contraire, une fois les questionnaires récupérés, nous avons procédé au dépouillement et traitement manuel du contenu du questionnaire. La démarche consistait en un rappel de chaque question, au pointage des réponses, au comptage des réponses et à la construction des tableaux. Nous avons ainsi préparé tous les 88 questionnaires récupérés. En effet, le traitement manuel nous a permis de procéder au traitement automatique des données à partir du logiciel statistique SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) version 20.

Dans la présente étude, nous avons procédé à la codification des données recueillies, qui consiste à reconvertir le langage ordinaire du questionnaire en un langage convenable au traitement informatique. Dans ce sens, l'opération de codification correspond à un chiffrement. Pour ce faire, nous avons accordé un chiffre unique à une

variable, à une modalité ou à une réponse donnée. Selon le logiciel statistique SPSS, les répondants au questionnaire sont des cas d'étude. Les questions présentes dans le questionnaire sont des variables et les réponses des questions sont des valeurs de variables.

1. **Les questions ouvertes:**

Dans ce type de questions, les cas d'études peuvent répondre librement, c'est-à-dire par un mot, une phrase ou un paragraphe. Une seule variable peut représenter ce type de questions. Or, le problème réside dans la représentation des valeurs de variable (les réponses fournies des cas d'étude). Ainsi, la solution était de les reconvertir en questions fermées et de restreindre les réponses de tous les répondants, les enregistrer et les transformer en des phrases représentant le contenu des réponses obtenues. Nous avons exprimé autant que possible les réponses semblables en une seule phrase ou un seul paragraphe, tandis que les réponses différentes ont été chacune exprimées par une phrase ou un paragraphe.

Par conséquent, nous avons obtenu une seule variable pour chaque question et leurs valeurs ont été représentées par des chiffres simples (1-2-3-4-5-6-7-8 etc.). L'objectif ultime était de ne pas perdre ces données importantes reflétant mieux les opinions des cas d'étude vis-à-vis du phénomène étudié. Quant aux réponses originales obtenues des questionnaires, elles serviront à commenter les résultats de notre recherche.

2. Les questions fermées

On distingue dans ce type de questions, des questions fermées dont les réponses sont proposées *à choix binaire*, c'est-à-dire une seule réponse ou case à cocher. L'exemple suivant indique ce type de questions et comment nous avons procédé à représenter ses réponses (valeurs):

> Ex. Quel type d'enseignement préférez-vous pour enseigner le français à l'université du Yarmouk ?
>
> a. Enseignement bilingue.
> b. Enseignement monolingue (le français exclusivement).

Cette question porte sur le type d'enseignement préféré par le cas d'étude. Dans ce cas, une seule variable la représente et les valeurs de variable sont symbolisées comme suit: On symbolise le choix "a" par le code "1.a" et le choix "b" par le code "1.b". En plus, plusieurs commandes sont beaucoup plus exécutées par les codes numériques. Par contre, les questions dont les réponses sont *Oui* ou *Non*, la valeur "Oui" est représentée par le code "1" et la valeur "Non" par le code "0".

En outre, on distingue aussi des questions fermées dont les réponses sont proposées à *choix multiples (de type cafétéria)*, qui consiste à une réponse unique parmi la liste ou plusieurs réponses possibles. Il est à noter que nous avons demandé aux cas d'étude de cocher la réponse qui correspond le mieux à leur(s) point(s) de vue. Ceci signifie que nous avons voulu restreindre leurs réponses sur ce type de questions par une seule réponse. Cependant, nous avons découvert qu'une grande majorité a coché plus d'une seule réponse. Pour cette raison, nous n'avons pas éliminé leurs réponses, mais nous les avons considérées comme d'autres réponses que celles que nous avons proposées et déjà préparées. Ainsi,

nous les avons mises parmi ceux qui ont choisi la réponse " *Autres, s.v.p. précisez*". Nous avons alors préféré établir plusieurs variables, et pour chacune, deux valeurs de variable, dont la valeur " Oui" est représentée par le code "1" et la valeur "Non" par le code "0". L'exemple suivant indique ce type de questions:

Ex. D'après mon point de vue, le concept de langue maternelle désigne

a. la langue de ma mère.
b. la langue de mon père, de ma nourrice ou de ma famille.
c. la langue naturellement apprise ou acquise.
d. la langue de la première socialisation.
e. Autres, s.v.p. précisez. ....

Outre les questions *à choix multiples*, nous distinguons des questions fermées *à échelle de valeur*. Dans ce cas, les valeurs de variable sont représentées par des codes simples (4-3-2-1), dont le code "4" représente la valeur la plus haute de l'accord et le code "1" représente la valeur la plus sévère du désaccord. Nous avons utilisé l'échelle de Lickert (*Tout à fait d'accord, D'accord, Pas d'accord, Pas du tout d'accord*) ou (*Toujours, Souvent, Rarement, Jamais*). Nous avons voulu déterminer les cas d'étude qui se mettent d'accord aux variables (les questions) de ceux qui y sont en désaccord. L'exemple suivant indique ce type de questions:

Ex. Il est utile que l'apprenant réfléchisse en arabe avant de parler en français. *(Tout à fait d'accord, D'accord, Pas d'accord, Pas du tout d'accord).*

CHAPITRE V:

Analyse et une tentative d'interprétation des résultats obtenus

Introduction

Le présent chapitre vise à présenter ces résultats en les rassemblant puis en les traitant de manière qu'elles soient mises sous une forme susceptible d'apporter des réponses aux questions de recherche. Une fois l'analyse des résultats faite, nous nous occupons par la suite de leur interprétation, c'est-à-dire la lecture de ces données. Pour ce faire, nous rassemblons, dans ce qui suit, les résultats obtenus en fonction des questions de recherche et non pas en fonction de la place des questions dans le questionnaire. De même, nous essayons de mener une analyse comparative des résultats entre les apprenants, d'une part selon l'année universitaire et entre apprenants-professeurs d'autre part. Les différents résultats obtenus sont présentés sous forme de tableaux et de graphiques en pourcentage afin de faciliter la lecture des données recueillies.

À la fin de l'analyse de chaque point, nous interprétons les résultats obtenus. Il s'agit de faire le rapport entre l'analyse des données, la problématique et le champ d'investigation au sein duquel la présente recherche s'est développée. En effet, l'interprétation nous permettra de relier ces résultats avec ceux obtenus d'autres études antérieures.

1) Question de recherche n°1: *Quelle est la conception de l'enseignement / apprentissage de FLE chez les professeurs et apprenants de FLE jordaniens?*

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons choisi d'enquêter les enquêtés sur les concepts de langue *maternelle*, *langue étrangère* et *langue seconde* ainsi que sur le statut du français en Jordanie en général et à l'université du Yarmouk en particulier.

Le tableau suivant résume les résultats obtenus sur la conception de la langue chez les professeurs et les étudiants enquêtés:

		Etudiants		Professeurs	
	Réponse	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
a	D'après mon point de vue, le concept de langue maternelle désigne la langue de ma mère.	8	10.0	0	0.0%
b	.......la langue de mon père, de ma nourrice ou de ma famille.	9	11.3	0	0.0%
c	.... la langue naturellement apprise ou acquise.	31	38.8	3	37.5%
d	... la langue de la première socialisation.	30	37.5	5	62.5%
e	Autres.	2	2.5	0	0.0%
a	Le concept de langue étrangère désigne toute langue autre que la langue maternelle,	33	41.3	8	100.0%
b	... la deuxième langue apprise après la langue maternelle .	25	31.3	0	0.0%
c	.... la langue parlée à l'étranger	17	21.3	0	0.0%
d	... la troisième ou la quatrième langue apprise .	5	6.3	0	0.0%
e	... Autres, s.v.p. précisez.	33	41.3	0	0.0%
a	Le concept de langue seconde désigne toute langue autre que la langue maternelle.	20	25.0	0	0.0%
b	... la deuxième langue apprise après la langue maternelle	25	31.3	5	62.5%
c	...la langue qui a un statut particulier :ni maternelle ni étrangère .	20	25.0	3	37.5%
d	... une langue étrangère apprise en second lieu	14	17.5	0	0.0%
e	... Autres, s.v.p. précisez.	1	1.3	0	0.0%
a	Le français en Jordanie est une langue maternelle pour la plupart des jordaniens.	4	5.0	0	0.0%
b	... une langue étrangère pour la plupart des jordaniens.	40	50.0	4	50.0%
c	... une langue seconde pour la plupart des jordaniens.	8	10.0	0	0.0%
d	.... la deuxième langue apprise après l'anglais.	28	35.0	4	50.0%
e	... Autres, s.v.p. précisez.	4	5.0	0	0.0%
a	Le français que j'apprends à l'université du Yarmouk en Jordanie est français langue maternelle.	7	8.8	0	0.0%
b	... français langue seconde.	24	30.0	1	12.5%
c	.... français langue étrangère.	24	30.0	6	75.0%
d	...français sur objectifs universitaires.	10	12.5	0	0.0%
e	...français sur objectifs spécifiques.	14	17.5	0	0.0%
f	.... Autres, s.v.p. précisez.	1	1.3	1	12.5%
	Total	80		8	

Tableau 3: les résultats obtenus sur la conception de la langue

Malgré le fait que ces concepts sont fréquemment utilisés, ils renvoient pourtant à plusieurs nominations et possèdent plusieurs acceptions chez les acteurs intéressés à l'enseignement/apprentissage des LVES. Tel est le cas des enquêtés dans le cadre de notre

recherche. En observant le tableau ci-dessus, nous constatons que ces concepts ont été différemment désignés chez nos enquêtés. Conséquemment, leurs réponses ont été considérablement variées:

1. ***Question 1:*** *D'après mon point de vue, le concept de langue maternelle désigne la langue.....*

En observant le tableau 3 ci-dessus, nous trouvons que la majorité des professeurs pensent que la *langue maternelle* désigne la langue de la première socialisation, alors que la majorité des étudiants pensent qu'elle désigne la langue naturellement apprise ou acquise.

Quant aux étudiants, 10 % pensent que le concept de *langue maternelle* est associé à la mère et renvoie par son étymologie à la première langue parlée par l'enfant, souvent celle de sa mère biologique. 11.3% des étudiants ne pensent pas que la référence à la mère est la seule association qui désigne ce concept flou. Au contraire, le concept de *langue maternelle* peut être aussi référé à d'autres associations: celle de sa nourrice, de son père ou de sa famille. En plus, 37.5% des étudiants s'accordent avec les professeurs que la *langue maternelle* désigne la langue de la première socialisation. 2.5% des étudiants ont préféré seulement nuancer leurs réponses et par la suite ont choisi l'option (*Autres, svp précisez*) pour montrer que ce concept peut connoter plus d'une seule des associations mentionnées plus haut.

Quant aux professeurs, leurs réponses ont été portées principalement sur deux options; 62.5% pensent que la *langue maternelle* désigne la langue de la première socialisation, c'est-à-dire la langue parlée dans le pays de sa résidence ou de son accueil et

n'est pas forcément la langue maternelle ou paternelle alors que 37.5% d'entre eux l'ont caractérisée par son mode d'acquisition.

2. ***Question 2: Le concept de langue étrangère désigne.....***

Quant au concept de *langue étrangère*, les résultats obtenus au tableau ci-dessus révèlent que tous les professeurs ont répondu unanimement qu'il désigne toute langue autre que la langue maternelle, tandis que les réponses des étudiants ont été variées: 41.3% d'entre eux sont d'avis des professeurs, 31.3% pensent qu'il désigne la deuxième langue apprise après la langue maternelle, 21.3 % ont choisi qu'il désigne la langue parlée à l'étranger, 6.3% pensent qu'il désigne la troisième ou la quatrième langue apprise et 41.3 % des étudiants sont d'avis que ce concept ne se définit pas tout simplement par le choix de l'une des options de réponses proposées. Par conséquent, ils ont nuancé leurs réponses en choisissant que le concept de *langue étrangère* désigne plus d'une seule option de celles déjà fournies et préparées par le chercheur.

En outre, nous constatons que les professeurs enquêtés se servent de l'adjectif *étranger* pour opposer le concept de *langue étrangère* au concept de *langue maternelle*. Cependant, une langue n'ayant pas les mêmes critères de la langue dite *maternelle* ou *première* n'est pas nécessairement une langue *étrangère*, dans la mesure où il existe une multitude de situations dans lesquelles la langue change d'un statut à un autre. En contexte francophone, on entend parler d'un statut privilégié de la langue française dans certains environnements où le français n'est pas désigné comme une LE ou LM, mais comme une langue seconde (FLS). C'est le FLS et non pas le FLE aux pays magrébins parce que le français a un statut particulier: il joue un rôle dans le développement cognitif et intellectuel

de l'apprenant. Par conséquent, ce statut le distingue d'autres langues existant dans le contexte magrébin. Également, C'est le FLS et non pas le FLM aux enfants des français expatriés ou aux adultes migrants ou aux élèves nouvellement arrivés en France.

Nous préférons désigner ainsi le concept de *langue étrangère* par rapport à son degré d'étrangeté à l'individu et non pas par son opposition à son corollaire virtuel. Une langue ne peut être manifestement *étrangère* pour un individu qu'au début de son apprentissage, mais après une certaine familiarité avec cette nouvelle langue à apprendre, elle ne demeurera pas définitivement une langue dite '*étrangère*' en soi pour l'individu. Bien au contraire, elle peut se transformer en une des langues les plus employées par l'individu.

3. *Question 3: Le concept de langue seconde désigne....*

Comme le montre le tableau 3 ci-dessus, 62.5% des professeurs et 31.3% des étudiants caractérisent la langue par la chronologie de son acquisition. Pour eux, la *langue seconde* est la deuxième langue chronologiquement apprise après leur LM. En plus, elle est la première langue étrangère apprise. Pourtant, nous pensons que cette désignation est issue de l'influence du contexte anglo-saxon, avec lequel la majorité des enquêtés sont familiarisées. Seulement 25% des étudiants et 37.5% des professeurs sont d'avis que le concept de *langue seconde* désigne la langue qui n'est ni maternelle ni étrangère.

Nous trouvons, en effet, que les désignations du concept de *langue seconde* en contexte francophone sont plus réalistes puisque ce concept désigne un ensemble des situations de la langue quand elle n'est ni langue maternelle, ni langue étrangère. En plus, l'un des avantages qui nous amène à privilégier l'emploi francophone du concept de *langue*

seconde est qu'il sert également à désigner le français lorsqu'elle est langue de l'école ou médium d'enseignement dans certaines disciplines. La langue en tant que discipline peut être à la fois l'objet et le medium de son enseignement. Tel est le cas du français en Jordanie, en particulier à l'université du Yarmouk. Le français s'utilise parfois pour enseigner les sciences du langage aux étudiants en troisième et quatrième années. C'est le cas par exemple des cours de linguistique appliquée, de phonétique, de sémantique, etc.

4. *Question 4: Le français en Jordanie est……*

Les résultats obtenus indiquent que la moitié des professeurs et des étudiants pensent que le français en Jordanie est une LE pour la plupart des Jordaniens et que le français est la deuxième langue apprise après l'anglais pour la moitié des professeurs et la majorité des étudiants enquêtés. Seulement une minorité d'étudiants pensent que le français bénéficie du statut d'une langue *seconde* (selon sa désignation en contexte francophone) en Jordanie.

À la lumière des résultats obtenus, il s'avère que ces apprenants considèrent que le concept de langue *seconde* est synonyme du concept de langue *étrangère*. Ainsi, il nous semble opportun qu'il y ait plus de sensibilisation chez les étudiants du FLE à l'Université du Yarmouk aux statuts particulières de la langue française suivant le contexte francophone. Ces étudiants sont dans la plupart des cas de futurs enseignants dans les organismes d'enseignement de la langue française.

5. *Question 5: Le français que j'apprends à l'université du Yarmouk ....*

Notons que 48 étudiants pensent que le français qu'ils apprennent à l'université du Yarmouk a le statut d'une LE (30%) ou le statut d'une LS (30%). Quant aux professeurs, la très grande majorité (75%) pense que le français enseigné à l'université du Yarmouk a le statut d'une LE et seulement 21.5% pensent qu'il possède le statut d'une LS. Si l'on considère qu'il y ait confusion entre les deux contextes francophone et anglo-saxon, nous aurons presque une unanimité de la part des étudiants que le français enseigné à l'université du Yarmouk bénéficie du statut d'une autre langue que la langue maternelle ayant un certain degré d'étrangeté. Pour les professeurs, nous pensons que le FLE est la désignation qu'il convient au français enseigné à l'Université du Yarmouk, car ils prennent en compte que la plupart des étudiants jordaniens n'ont pas appris le français avant leur entrée à l'université. Par conséquent, il n'est pas étrange qu'ils considèrent le français à l'Université du Yarmouk comme une LE.

2) Question de recherche n°2: *Quels sont les facteurs ou les raisons incitant les professeurs et les apprenants à utiliser l'arabe en classe du FLE jordanienne ?*

Pour répondre à cette question, nous avons enquêté les étudiants et les professeurs sur les facteurs et les raisons favorisant l'utilisation alternative de deux langues connues, l'arabe et le français, en classe du FLE jordanienne. Pour ce faire, nous avons préparé la question suivante en mettant le point sur l'effet du bilinguisme, l'un des phénomènes linguistiques que provoque le contact de langues. Nous avons aussi choisi une situation d'utilisation très répandue dans la plupart des classes d'une LE, en l'occurrence l'explication des unités lexicales difficiles à comprendre en LE. Également, pour expliciter pourquoi ils

se réfèrent à la LM en classe de LE, nous avons choisi les raisons d'utilisation présentées par Grosjean (2010).

1. ***Question 6:*** *Être bilingue, cela motive les apprenants ainsi que le professeur d'une langue étrangère à alterner entre les deux langues dans la salle de classe pour mieux exprimer certains concepts ou notions, car ces concepts ou notions.....*

Le tableau suivant présente les réponses fournies de nos enquêtés:

	Étudiants ou professeurs					
			Étudiants		Professeurs	
	Fréquence	Pourc. %	Fréquence	Pourc. %	Fréquence	Pourc. %
Être bilingue	1	100.0%	0	0.0%	0	0.0%
	0	0.0%	31	38.8%	4	50.0%
	0	0.0%	32	40.0%	2	25.0%
	0	0.0%	15	18.8%	0	0.0%
	0	0.0%	2	2.5%	2	25.0%

Tableau 4: l'effet du bilinguisme sur l'utilisation de la LM en classe de LE

Selon les réponses fournies dans le questionnaire, 38.8% des étudiants et 50% des professeurs pensent que l'alternance codique motive l'apprenant ainsi que le professeur d'une LE à alterner entre les deux langues concernées dans la salle de classe quand il s'agit des concepts ou des notions que l'on comprendrait mieux s'ils étaient dits dans leur langue d'appartenance ou tout simplement qui seraient mieux exprimés dans l'autre langue. En outre, 40.0% des étudiants et 25% des professeurs enquêtés pensent que dans l'espace-classe il serait artificiel de traduire des concepts ou des notions à un bilingue qui maîtrise la langue de son interlocuteur. 18.8% des étudiants enquêtés pensent que cette pratique ne sert qu'à montrer la capacité langagière de celui qui parle. Seulement, 2.5% des étudiants et 25% des professeurs ont nuancé leurs réponses.

En abordant les phénomènes résultant du contact des langues dans la partie théorique de la présente étude, nous avons essayé de mettre le point sur la situation linguistique dans le milieu d'enseignement jordanien, en particulier dans celui du département de langues modernes à l'Université du Yarmouk. Dans ce département, deux groupes de langues se mettent en contact: les LMs (c'est normalement l'arabe) et les langues d'enseignement (l'anglais, le français, l'italien, l'allemand, etc.).

Nous avons senti, en effet, que le phénomène de l'utilisation de l'arabe en classe du FLE peut être le résultat de l'environnement linguistique dans lequel se retrouvent nos étudiants et nos professeurs entourés d'une ou plusieurs langues communément partagées autre que la LC. En fait, bien que le français soit la seule langue que les étudiants concernés peuvent étudier, soit comme unique discipline, soit comme spécialité majeure, le département de langues modernes propose aussi l'enseignement de six autres langues. En outre, en plus de l'arabe, la très grande majorité des étudiants ont déjà appris, au moins, l'anglais à l'école. Effectivement, l'arabe et l'anglais constituent les langues les plus connues tant par les étudiants que par les professeurs. De ce fait, si l'on considère le terme *bilingue* au sens plus large, la majorité des professeurs et des étudiants concernés sont, au moins, des sujets bilingues. Cela peut inciter les professeurs et les étudiants du FLE concernés à se servir de leur statut bilingue pour enseigner/apprendre une langue relativement étrangère, le français.

Les résultats obtenus révèlent que l'alternance codique est considérée comme une stratégie de communication efficace pour la majorité des professeurs et des étudiants du FLE enquêtés et ne résulte pas d'un sentiment de déficit linguistique de celui qui l'utilise dans la salle de classe. Nous avons noté également que la présence d'une langue connue

tant par les étudiants que par leurs professeurs motive les enquêtés à alterner entre l'arabe et le français dans la salle de classe du FLE. Ainsi, nous concluons que la présence de deux systèmes linguistiques connus par les étudiants et leurs professeurs de FLE est l'un des facteurs favorisant l'utilisation de l'arabe dans notre contexte d'apprentissage universitaire du FLE. Quant aux raisons d'utilisation, le besoin d'exprimer des idées et des pensées en toute sécurité linguistique, le besoin de ne pas sentir déroutés étant capables d'utiliser une langue alternative quand il le faut ainsi que la clarté du message transmis à l'intérieur de la salle de classe sont toutes des raisons justifiant le recours des étudiants et des professeurs du FLE jordaniens à l'arabe en classe du FLE concernée.

Causa (2007) signale que l'alternance codique ne doit pas non plus être uniquement analysée comme la manifestation d'un manque de maîtrise dans l'une des deux langues concernées. Bien au contraire, elle est la marque d'une compétence bilingue pouvant être utile dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des LVES. Cette auteure affirme que la compétence bilingue a fait l'objet de plusieurs travaux en France, surtout à partir des années 1990, des travaux qui ont contribué de manière essentielle à la réhabilitation du rôle de la LM de l'apprenant en classe de LE.

2. *Question 7: l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère.....*

Dans le but d'enquêter nos cas d'étude sur l'utilisation de l'arabe en classe du FLE jordanienne, nous leur avons demandé de préciser quelles sont leurs positions envers l'usage de leur LM en classe de FLE concerné.

La figure suivante présente les positions prises par les professeurs sur l'utilité ou non d'utiliser la LM en classe de LE.

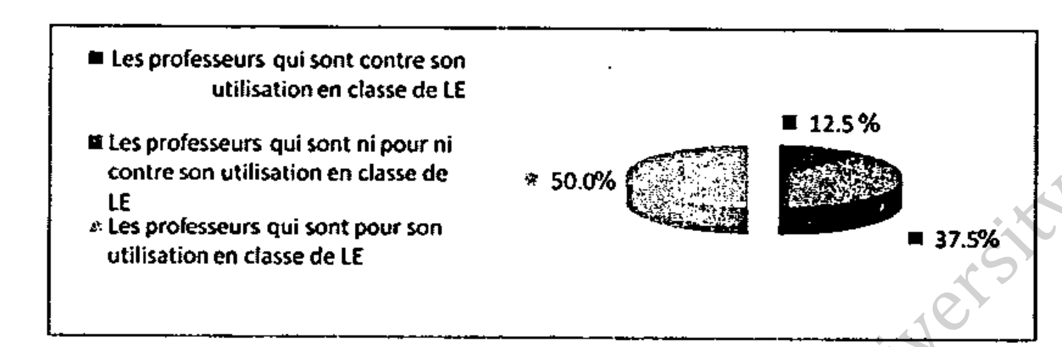


Figure 1: position des professeurs envers l'utilisation de la LM en classe de LE

En observant la figure plus haut, nos percevons que la très grande majorité des professeurs enquêtés sont pour l'utilisation de la LM en classe de LE. En effet, 50% des professeurs pensent que l'utilisation de la LM est avantageuse et contribue à faciliter l'apprentissage de la LC. Certains autres (37.5% du total des professeurs enquêtés) ont nuancé leur point de vue en indiquant que l'utilisation de la LM comporte des avantages et des inconvénients sur l'apprentissage de la LE visée. Seulement, 12.5% sont contre son usage en classe de LE et pensent qu'il nuit à l'apprentissage de la LE visée.

En revanche, les étudiants enquêtés ont différemment répondu à l'utilisation de leur LM en classe de la LC. Comparativement aux arguments présentés par les professeurs, nous constatons que la majorité des étudiants (32.5%) sont d'avis que la LM facilite l'apprentissage d'une LE, alors que 13.8% pensent qu'elle l'affecte (négativement). À part ces deux positions controversées, 26.3% des étudiants trouvent que son usage comporte à la fois des avantages et des inconvénients sur l'apprentissage de la LE. En outre, 25% des étudiants enquêtés estiment que la LM est une stratégie préférée tant par l'apprenant que par l'enseignant à cause de sa spontanéité.

La figure suivante présente les positions prises par les apprenants enquêtés sur l'utilisation de la LM en classe de LE

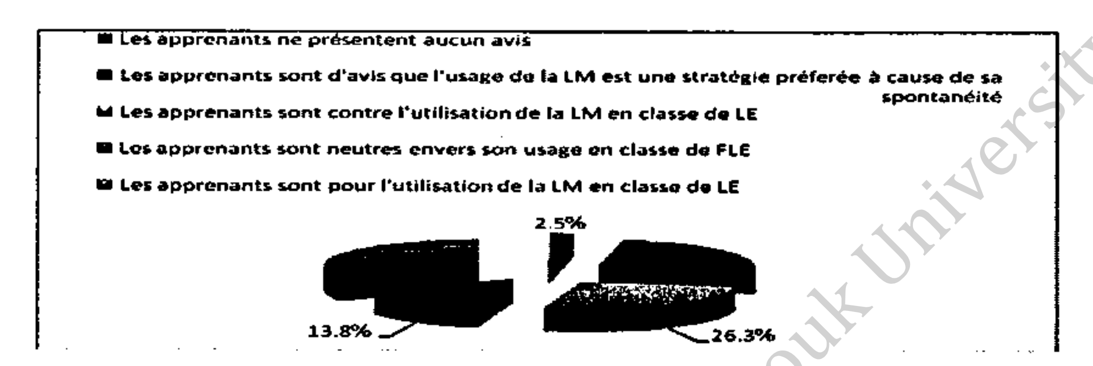


Figure 2: position des étudiants envers l'utilisation de la LM en classe de LE

D'après les résultats obtenus grâce aux réponses des étudiants enquêtés, nous concluons aussi que la spontanéité et l'aisance de manipuler l'arabe en classe du FLE concernée sont aussi des facteurs incitant à l'utilisation de l'arabe en classe de FLE jordanienne.

Il est à noter que la position prise par la majorité de nos enquêtés est conforme aux conclusions de l'étude de Spahiu (2013) qui a révélé que la plupart des enseignants et des étudiants enquêtés pensent qu'il est nécessaire et acceptable d'utiliser la LM dans la classe d'apprentissage d'une LE. De plus, les enquêtés de l'étude de Spahiu pensent qu'en dépit de l'absence d'une règle communément partagée qui interdit explicitement l'utilisation de la LM en classe de LE, la LM est parfois considérée comme l'un des problèmes les plus rencontrés par les enseignants dans la salle de classe. C'est ainsi la raison pour laquelle certains enseignants recommandent l'utilisation exclusive de la LE visée dans la salle de classe.

3. ***Question 9:*** *Trouvez-vous que l'utilisation exclusive de la langue étrangère dans la salle de classe conduit souvent à démotiver les apprenants faibles et à rendre l'apprentissage de la langue étrangère visée plus difficile?*

En enquêtant les étudiants et les professeurs concernés sur l'utilité ou non de cette pratique, les réponses recueillies ont révélé que 75% des professeurs et 63.3% des étudiants pensent que l'utilisation exclusive de la LE conduit souvent à démotiver les apprenants faibles et à rendre l'apprentissage de la LE visée plus difficile.

Le tableau suivant présente les réponses des étudiants des quatre années et celles des professeurs.

Trouvez-vous que l'utilisation exclusive de la langue étrangère dans la salle de classe conduit souvent à démotiver les apprenants faibles et à rendre l'apprentissage de la langue étrangère visée plus difficile? S.v.p justifiez votre réponse.										
	Étudiants / professeurs									
#	1ière année		2ème année		3ème année		4ème année		Professeurs	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
[illegible]	14	87.5 %	15	68.2 %	10	55.6 %	12	50.0%	6	75.0%
[illegible]	2	12.5 %	7	31.8 %	8	44.4 %	12	50.0%	2	25.0%

Tableau 5: points de vue des enquêtés sur l'utilisation exclusive de la langue étrangère

En observant les réponses des étudiants, nous constatons que leur niveau de maîtrise de la LC influence plus ou moins la quantité de la LM qu'ils sollicitent dans la salle de classe. En comparant les réponses des étudiants en première année à celles des étudiants en deuxième, troisième et quatrième années, nous percevons que la très grande majorité des étudiants qui préfèrent l'utilisation de la LM en classe de LE visée sont les étudiants enquêtés de la première année. Ils justifient leurs réponses en montrant que l'utilisation exclusive de la LC démotive les apprenants faibles et rend l'apprentissage de la LC plus difficile. En revanche, les étudiants des trois autres années sont plus tolérants

envers l'utilisation exclusive de la LC dans la salle de classe. En effet, cette tolérance augmente progressivement suivant le progrès des étudiants enquêtés d'une année à l'autre. Ceci a été confirmé par les réponses des professeurs de FLE enquêtés dont la très grande majorité (75.0%) est d'avis que l'utilisation exclusive de la LC démotive les apprenants faibles et rend l'apprentissage de la LC plus difficile.

Conséquemment, nous percevons qu'il y a une relation inverse entre le niveau des étudiants enquêtés et leur position envers l'utilisation exclusive ou non de la LE dans la salle de classe. En d'autres termes, la position contre l'utilisation exclusive de la LC dans la salle de classe décroît lorsque le niveau des étudiants augmente. Ainsi, nous concluons que le niveau de l'apprenant est parmi les facteurs incitant l'utilisation de l'arabe en classe de FLE dans le contexte universitaire jordanien.

La figure ci-dessous présente la relation inverse entre le niveau des étudiants et la position prise envers l'utilisation exclusive ou non de la LE dans la salle de classe.

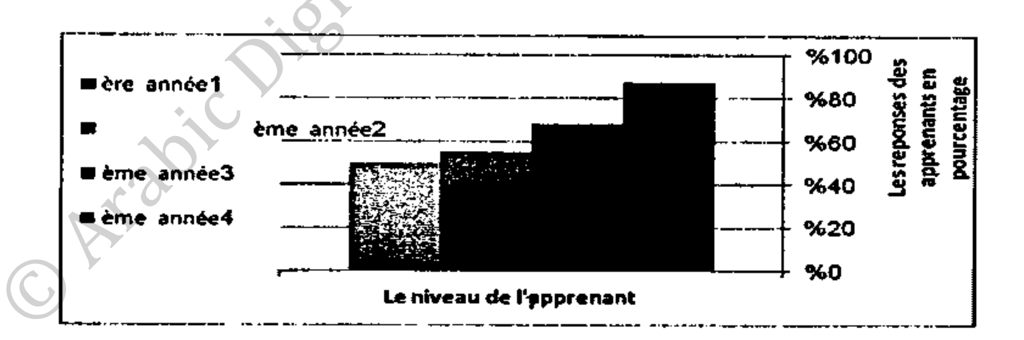


Figure 3: relation inverse entre le niveau de l'apprenant et l'utilisation de la LC

3) **Question de recherche n°3:** ***Quel est le volume qu'occupe l'arabe dans le discours des professeurs de FLE dans le contexte universitaire jordanien concerné, le département des langues modernes? Quels sont les effets de son utilisation dans le discours des professeurs sur celui des apprenants jordaniens?***

Pour savoir quelle est la quantité de l'arabe vraiment utilisée dans le discours du professeur du FLE concerné ainsi que l'influence de cette quantité utilisée dans son discours sur celui de l'apprenant, nous avons demandé aux enquêtés de répondre aux questions suivantes.

1. ***Question 8:*** *En tant que professeur du français, j'utilise l'arabe dans la salle de classe.... .(la question de l'apprenant: Mon professeur du FLE utilise l'arabe dans la salle de classe...... .)*

La figure suivante présente les réponses fournies par les professeurs et les étudiants enquêtés sur cette question.

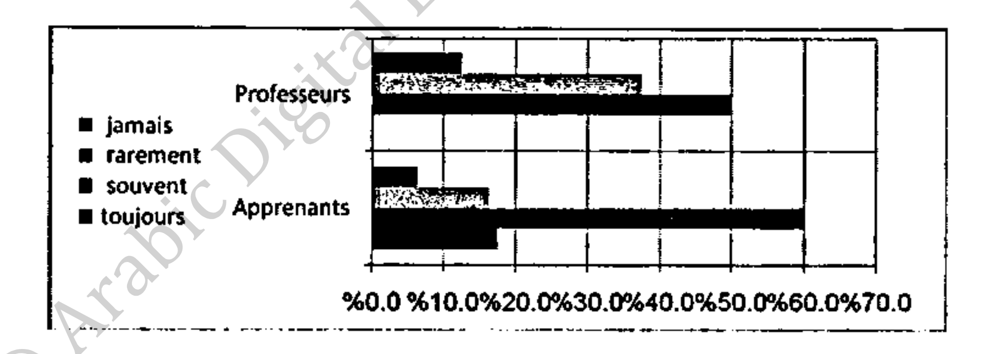


Figure 4: le volume qu'occupe l'arabe dans le discours du professeur du FLE concerné

Comme l'indique la figure ci-dessus, nous constatons que les professeurs pensent que l'usage du français est plus important que l'usage de l'arabe dans leurs discours. En effet, aucun professeur n'a répondu que l'arabe est toujours présent dans son discours. 12.5% n'ont jamais utilisé l'arabe et 37.5% ont répondu qu'ils l'utilisent rarement dans leurs

discours. Seulement, 50% des professeurs enquêtés ont répondu que l'arabe est souvent utilisé dans leurs discours. Toutefois, les réponses des étudiants enquêtés contredisent manifestement les réponses des professeurs enquêtés. En réalité, la majorité des étudiants (60.0%) pensent que l'arabe est souvent utilisé dans le discours de leurs professeurs et certains autres (17.5%) pensent qu'il est même toujours présent dans le discours de leurs professeurs. Seulement, 6.3% sont d'avis que leurs professeurs n'utilisent jamais l'arabe dans la salle de classe et 16.3% ont répondu que leurs professeurs l'utilisent rarement dans la salle de classe.

Ainsi, d'après le point de vue de la majorité des étudiants et d'après notre expérience en tant qu'apprenant en Licence et en Master, l'arabe est très souvent utilisé dans le discours des professeurs de FLE concernés. Ceci se contredit, en effet, avec le point de vue de la majorité des professeurs enquêtés. De ce fait, nous croyons que la présence de l'arabe est parfois exagérée dans le discours des professeurs de FLE concernés.

À propos de la quantité de l'arabe vraiment utilisée dans le discours du professeur de FLE jordanien, les résultats obtenus de la présente étude se trouvent conformes aux découvertes des études lancées par Polio et Duff en 1990. En effet, il a été noté que les professeurs de FLE concernés n'utilisent pas vraiment la quantité du français qu'ils prétendent utiliser dans leurs discours. En plus, l'analyse et la discussion des résultats ci-dessus révèlent que les professeurs concernés possèdent deux portraits distincts suivant leur usage ou non de l'arabe dans leurs discours: celui des professeurs favorisant l'usage exclusif du français et celui des professeurs utilisant, voire permettant l'usage de l'arabe en classe de FLE concernée. Conséquemment, il est prévu qu'il existe deux politiques distinguées qui

s'appliquent aux étudiants de la part des professeurs du FLE au département de langues modernes.

2. ***Question 10:*** *En tant que professeur du français, je permets aux apprenants d'utiliser l'arabe ou d'autres langues qu'ils connaissent dans la salle de classe… (la question de l'apprenant: Mon professeur de français me permet d'utiliser l'arabe ou d'autres langues que je connais dans la salle de classe….)*

Le tableau suivant présente les résultats obtenus sur la permission ou l'interdiction de l'usage de l'arabe en classe de FLE jordanienne.

	En tant que professeur du français, je permets aux apprenants d'utiliser l'arabe ou d'autres langues qu'ils connaissent dans la salle de classe.					
			Professeurs		Étudiants	
#	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
	1	100.0%	0	0.0%	0	0.0%
Toujours	0	0.0%	23	28.8%	0	0.0%
Souvent	0	0.0%	36	45.0%	5	62.5%
Rarement	0	0.0%	13	16.3%	3	37.5%
Jamais	0	0.0%	8	10.0%	0	0.0%

Tableau 6: la permission ou non de l'utilisation de l'arabe en classe de FLE.

En nous basant sur les conclusions des résultats obtenus ci-dessus selon lesquelles il existe deux portraits distincts des professeurs de FLE au département de langues modernes, nous avons estimé que les professeurs prétendant l'usage exclusif du français dans leurs discours vont interdire l'arabe dans le discours de leurs étudiants et ceux qui l'utilisent vont le permettre aux étudiants dans la salle de classe.

Le tableau ci-dessus montre que 45% des professeurs enquêtés permettent souvent aux étudiants d'utiliser l'arabe dans leurs discours. 28.8% le permettent toujours, tandis que 16.3% le permettent rarement. Seulement, 10% des professeurs enquêtés ont rapporté qu'ils interdisent les étudiants d'utiliser une langue autre que la langue à apprendre. Que les

professeurs l'utilisent ou non, cela est tributaire de la politique qu'ils suivent dans la salle de classe. Pourtant, nous constatons que la majorité des professeurs tolèrent l'utilisation de l'arabe de la part des étudiants dans le contexte universitaire jordanien. D'ailleurs, 37.5% des professeurs enquêtés pensent que les étudiants devraient être autorisés d'utiliser l'arabe dans la salle de classe. En outre, parmi la majorité des professeurs qui préfèrent interdire l'usage de l'arabe aux étudiants dans la salle de classe, il en existe certains qui manifestent une sorte de tolérance en début d'apprentissage.

À titre d'exemple, madame H pense que les étudiants en troisième et quatrième années sont seulement ceux qui ne devraient pas être autorisés à utiliser l'arabe dans leur discours. Par ailleurs, madame C ne pense pas qu'il est obligatoire que les apprenants utilisent le français exclusivement dans la salle de classe. D'après elle, elle essaie de les motiver à parler uniquement en français, mais elle ne les défend pas de parler parfois en arabe: « *Quant à moi, j'essaie de motiver mes étudiants à parler toujours en français mais ce n'est pas forcément obligatoire* ».

La plupart des professeurs et des étudiants enquêtés trouvent par ailleurs normal que le professeur de FLE ait recourt à l'arabe dans la salle de classe avec des apprenants arabophones. En effet, cela reflète que l'usage de l'arabe n'est pas généralement accompagné d'un sentiment de culpabilité chez les professeurs de FLE dans le contexte universitaire jordanien. Bien au contraire, son utilisation n'est pas toujours défavorable.

3. ***Question 12.d. : Quand le français est utilisé tout le temps dans la salle de classe, les apprenants vont maîtriser plus rapidement la langue cible. Oui ou non.***

Pour ainsi mesurer l'impact positif ou négatif de l'usage de l'arabe, nous avons demandé aux professeurs ainsi qu'aux étudiants de préciser si les apprenants pouvaient maîtriser plus rapidement le français s'il était utilisé tout le temps dans la salle de classe. D'après les résultats obtenus, seulement 37.5% des professeurs pensent que les apprenants vont maîtriser plus rapidement le français s'il est utilisé tout le temps dans la salle de classe, tandis que la majorité pense le contraire; c'est-à-dire que les apprenants vont plus rapidement maîtriser le français s'il n'est pas exclusivement utilisé dans la salle de classe. En revanche, l'avis de la majorité des étudiants (66.3%) est que le français sera mieux appris s'il est exclusivement utilisé en classe de FLE. Probablement, ceci est issu du fait que les étudiants ne sont pas constamment et complètement exposés au français dans leur entourage. En d'autres termes, les étudiants pensent que si le français est exclusivement utilisé dans la salle de classe, cela pourrait augmenter la quantité de leur confrontation au français étant donné que le français est exceptionnellement utilisé hors du lieu d'enseignement.

4) **Question de recherche n°4: *À quoi sert l'utilisation de l'arabe en classe de FLE jordanienne? N'y-a-t-il pas des inconvénients de cette utilisation?***

Certes, le français est la langue qui doit être utilisée dans la classe de FLE jordanienne. Pourtant, lorsque l'arabe est manifestement utilisé dans la salle de classe, il faut qu'il y ait des raisons logiques et justifiées de son usage. En effet, son usage dans la salle de classe nous a conduit à s'interroger sur ses fonctions appropriées, sur les rôles que l'on peut lui accorder et sur le temps qui convient pour l'utiliser dans la classe.

1. ***Question 11:*** *J'utilise l'arabe dans la classe du français pour……*

Le tableau suivant présente les réponses fournies par les professeurs et les étudiants de FLE jordaniens sur l'utilisation de l'arabe en classe de FLE jordanienne.

	J'utilise l'arabe dans la classe du français pour…	Professeurs	Apprenants
a.	expliquer les nouveaux mots difficiles et les points de grammaire du français.	50.0%	53.8%
b.	se libérer de la progression imposée forcément par les méthodes du français.	12.5%	10.0%
c.	motiver les apprenants (des plaisanteries, des devinettes, etc.).	12.5%	7.5%
d.	donner des instructions (relatives aux activités, aux exercices, aux devoirs, etc.).	0.0%	11.3%
e.	s'assurer de la compréhension de ce qui a été déjà dit.	0.0%	11.3%
f.	établir des relations amicales avec les apprenants.	0.0%	2.5%
g.	Autres, s.v.p. précisez…………	25.0%	3.8%

Tableau 7: les utilisations de l'arabe en classe de FLE jordanienne.

D'après les résultats obtenus, nous pouvons dire que plus de la moitié des professeurs et des étudiants enquêtés pensent que l'arabe est utilisé en classe de FLE jordanienne pour expliquer les nouveaux mots difficiles et les points de grammaire du français. Certains autres pensent qu'il sert à se libérer de la progression imposée forcément par les méthodes du français, à motiver les apprenants, à donner des instructions relatives aux activités effectuées dans la salle de classe ainsi qu'il sert à comprendre ce qui a été dit dans la salle de classe. Seulement peu d'étudiants sont d'avis que l'arabe sert à établir des relations amicales entre les étudiants et leur professeur de FLE.

De ce qui précède, nous concluons que les enquêtés jordaniens trouvent que l'arabe est utile dans le processus d'acquisition du français dans le contexte universitaire jordanien. Ceci a été confirmée par les réponses fournies des enquêtés sur les trois questions suivantes.

Le tableau suivant présente les réponses fournies par les professeurs et les étudiants enquêtés sur les effets négatifs que porte l'utilisation exagérée de l'arabe en classe de FLE.

	12. Oui ou non	Étudiants		Professeurs	
		Oui	Non	Oui	Non
	L'utilisation de l'arabe dans la salle de classe peut être très utile pour l'apprentissage du français.	86.3%	13.8%	62.5%	37.5%
	La traduction d'une langue à l'autre n'est pas une bonne manière d'apprendre une langue étrangère.	53.8%	46.3%	50.0%	50.0%
	La plupart des erreurs commises par les apprenants du français provient le plus souvent de leur langue maternelle.	65.0%	35.0%	75.0%	25.0%

Tableau 8: les effets négatifs de l'utilisation exagérée de l'arabe en classe de FLE

2. ***Question 12.a. l'utilisation** de l'arabe dans la salle de classe peut être très utile pour l'apprentissage du français*

D'après les résultats obtenus, 86.3% des professeurs et 62.2% des étudiants sont persuadés de l'utilité de l'arabe en classe de FLE jordanienne. Nous percevons que l'utilité de l'arabe pour la très grande majorité de nos enquêtés vient de la pensée qu'il joue un rôle facilitateur dans le processus d'acquisition du français qui s'effectue en classe de FLE jordanienne.

Concernant les professeurs, l'utilisation de l'arabe les aide à guider les apprenants en leur donnant des instructions comprises pour accomplir une tâche à réaliser en français. Elle leur permet aussi d'expliquer "aisément" l'emploi des structures grammaticales du français, surtout celles qui paraissent ambigües ou celles qui n'existent pas dans la LM de l'apprenant. Elle les aide également à gérer le déroulement des activités langagières et à établir des règles générales dans la salle de classe. Quant aux étudiants, l'arabe est avantageux puisqu'il leur permet de surmonter plusieurs difficultés rencontrées lors de

l'apprentissage ainsi qu'il lui fournit rapidement des équivalents en arabe, ce qui leur permet d'obtenir l'intérêt maximal des activités langagières effectuées en français.

Dépendant des résultats obtenus, nous concluons alors que le gain du temps et la résolution des problèmes rencontrés sont alors parmi les raisons principales qui justifient l'utilisation de l'arabe en classe de FLE jordanienne. Nous avons également noté que le rôle attribué à l'arabe ne doit pas occuper un volume énorme dans le discours du professeur et dans celui de l'étudiant de FLE. Bien au contraire, il faut que l'usage de la langue arabe soit sous forme d'interventions très rapides qui n'interrompent pas le déroulement des activités langagières de classe. Par conséquent, nous trouvons indispensable que les professeurs et les étudiants de FLE dans le département de langues modernes reconsidèrent la quantité de l'arabe qu'ils utilisent dans leurs discours en classe de FLE.

3. ***Question 12.g.*** *La traduction d'une langue à l'autre n'est pas une bonne manière d'apprendre une langue étrangère . Oui ou non.*

Indéniablement, l'utilisation ou dépendance excessive de la LM de l'apprenant dans la salle de classe provoque des dangers potentiels qui affectent négativement le processus d'acquisition de la LC. D'après les résultats obtenus, nous avons noté que la majorité de nos enquêtés sont généralement conscients des effets négatifs que porte l'utilisation excessive de l'arabe pour apprendre le français. En fait, plus de la moitié des professeurs et des étudiants de FLE enquêtés ne pensent pas que la traduction d'une langue à l'autre est une bonne manière d'apprendre la LC.

4. ***Question 12.i. La plupart des erreurs commises par les apprenants du français provient le plus souvent de leur langue maternelle. Oui ou non.***

À ce propos, la très grande majorité de nos enquêtés pense que la plupart des erreurs commises par les apprenants du français provient souvent de leur LM. 65% des étudiants et 75% des professeurs enquêtés confirment que la plupart des erreurs commises en français provient de l'arabe. Nous trouvons pourtant que ce n'est pas exactement dû à l'utilisation de l'arabe en classe, mais c'est plutôt à cause de l'utilisation de la traduction littérale. En effet, beaucoup d'apprenants de FLE recourent généralement à traduire mot à mot quand ils n'ont pas du réserve lexical suffisant en LC. Il semble opportun alors de recommander aux apprenants de ne pas avoir recourir à la traduction mot à mot pour compenser leur manque du vocabulaire en français et aux professeurs de sensibiliser les étudiants du FLE aux dangers potentiels de la traduction mot à mot.

Pour que l'utilisation de l'arabe apporte des effets positifs sur l'enseignement / apprentissage du français dans le contexte universitaire jordanien, il ne faut pas négliger qu'il y ait des conditions de l'utilisation correcte de la LM en classe de LE. En effet, la négligence d'une telle question pourrait avoir des conséquences graves. L'usage non contrôlé conduirait, en effet, les apprenants, en particulier en début d'apprentissage du français, à ne pas respecter les particularités de chaque langue. De plus, il est à craindre que les apprenants se réfèrent à leur LM pour s'exprimer, même dans les cas où ils sont capables de communiquer ce qu'ils peuvent dire en LC. Bien au contraire, il faut que l'usage de la LM apporte de l'intérêt à la LC dans la classe. Sinon, nous risquons d'avoir la LM comme un frein à l'apprentissage de la LC.

5) Question de recherche n°5: ***Quelles sont les formes d'utilisation de l'arabe en classe de FLE jordanienne?***

Maniée tant par l'enseignant que par l'apprenant, la traduction est la technique d'enseignement/apprentissage la plus utilisée en classe de LE. Certainement, la LM de l'apprenant y joue un rôle primordial. Ainsi, nous avons interrogé les professeurs et les apprenants sur le rôle de la traduction et de l'utilisation de l'arabe comme aide à l'enseignement/apprentissage en classe de FLE jordanienne. Pour ce faire, nous avons posé les questions suivantes:

1. ***Question 13: Il est utile que l'apprenant réfléchisse en arabe avant de parler en français.***

Le tableau suivant présente les réponses fournies par les professeurs et les apprenants enquêtés sur la traduction mentale, qui se déroule dans le cerveau de l'apprenant de LE.

#	Il est utile que l'apprenant réfléchisse en arabe avant de parler en français.					
				Étudiants		Professeurs
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
	1	100.0%	0	0.0%	0	0.0%
Tout-à-fait d'accord	0	0.0%	20	25.0%	1	12.5%
D'accord	0	0.0%	41	51.3%	0	0.0%
Pas d'accord	0	0.0%	17	21.3%	4	50.0%
Pas du tout d'accord	0	0.0%	2	5.0%	3	37.5%

Tableau 9: les réponses fournies par les enquêtés relatives à la traduction mentale

En observant le tableau ci-dessus, nous constatons que la majorité des étudiants a répondu qu'il est utile de réfléchir en arabe avant de parler en français. D'après leur point de vue, la traduction mentale des mots ou des phrases les aide à progresser en FLE. Elle

constitue pour les apprenants un moyen de progression qui sert à compenser une compréhension manquante d'un texte ou d'un discours en français. En plus, elle est vue comme une stratégie de compréhension et d'aide à la production en français. En revanche, la majorité des professeurs n'est pas d'avis que la traduction mentale puisse aider les apprenants à progresser dans leur apprentissage du français. Du point de vue des professeurs enquêtés, la traduction mentale provoque un effet négatif qui conduit les apprenants à des malentendus. Toutefois, nous trouvons que la traduction mentale constitue une étape primitive vers la production directe en LC, en particulier en début d'apprentissage.

2. ***Question 14:*** *Consulter un dictionnaire français-arabe ou demander des traductions orales en arabe aident les apprenants à effectuer efficacement leurs productions orales ou écrites en français.*

Le tableau suivant présente les points de vue des enquêtés sur le rôle de l'utilisation d'un dictionnaire français-arabe ou l'appui sur une traduction orale pour l'arabe en français afin d'effectuer des productions orale ou écrite en français.

#	Consulter un dictionnaire français-arabe ou demander des traductions orales en arabe aident les apprenants à effectuer efficacement leurs productions orales ou écrites en français					
			Étudiants		Professeurs	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
	1	100.0%	0	0.0%	0	0.0%
Tout-à-fait d'accord	0	0.0%	24	30.0%	1	12.5%
D'accord	0	0.0%	35	43.8%	4	50.0%
Pas d'accord	0	0.0%	18	22.5%	3	37.5%
Pas du tout d'accord	0	0.0%	3	3.8%	0	0.0%

Tableau 10: rôle de l'utilisation d'un dictionnaire bilingue ou de la traduction orale.

Comme l'indique le tableau ci-dessus, la majorité des professeurs et des étudiants enquêtés pense que le recours au dictionnaire bilingue ou l'appui sur une traduction orale du professeur aide les apprenants à effectuer efficacement leurs productions orales ou écrites en français. Certains autres pensent qu'il affecte négativement l'apprentissage du français et par la suite ne préfèrent pas que ces pratiques soient recommandées dans la salle de classe.

Indéniablement, le recours au dictionnaire bilingue aide parfois l'usager à accéder rapidement aux équivalents des mots de la LC. Pourtant, il faut que l'apprenant fasse attention au fait que tous les mots sont presque polysémiques. Par la suite, il faut prendre en compte que les langues ne sont pas tout simplement des listes de mots équivalents. Bien au contraire, un mot en LC n'est pas forcément égal à un seul mot en LS.

3. ***Question 15:*** *les apprenants doivent comprendre tout ce que le professeur leur dit dans la salle de classe. Pour cette raison, il est nécessaire qu'il y ait une traduction en arabe.*

L'enseignant lui-même a recours à la LM de l'apprenant dans plusieurs cas. Il y recourt par exemple pour introduire les nouveaux mots difficiles ou pour réduire le métalangage utilisé lors de l'explication des structures grammaticales. Cependant, est-il nécessaire d'avoir des traductions de tout ce qui est dit en LC pour que les apprenants comprennent ce qui est dit dans la salle de classe?

Le tableau 11 présente les points de vues des enquêtés sur l'utilité ou non de traduire tout ce que le professeur de LC dit dans la salle de classe.

#	Les apprenants doivent comprendre tout ce que le professeur leur dit dans la salle de classe. Pour cette raison, il est nécessaire qu'il y ait une traduction en arabe.					
			Étudiants		Professeurs	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
	1	100.0%	0	0.0%	0	0.0%
Tout-à-fait d'accord	0	0.0%	23	28.8%	0	0.0%
D'accord	0	0.0%	29	6.3%	3	37.5%
Pas d'accord	0	0.0%	20	5.0%	4	50.0%
Pas du tout d'accord	0	0.0%	8	0.0%	1	12.5%

Tableau 11: la traduction de tout ce que le professeur dit dans la salle de classe.

En observant le tableau ci-dessus, nous constatons que la majorité des étudiants trouve nécessaire d'avoir une traduction en arabe pour comprendre tout ce que le professeur leur dit dans la salle de classe, tandis que la majorité des professeurs n'est pas de cet avis. D'ailleurs, nous sommes d'accord avec l'avis des professeurs enquêtés, parce que l'utilisation exagérée de la traduction en classe de LE génère chez les apprenants le sentiment d'avoir toujours besoin d'une traduction en leur LM afin d'arriver au sens des phrases ou des mots en français. Par ailleurs, les apprenants d'une LE peuvent deviner le sens des phrases ou des mots du contexte. Autrement-dit, ils peuvent se contenter de la compréhension globale pour comprendre ce que veut dire leur professeur de la LC.

De ce point de vue, il faut que le recours à la traduction soit justifiée et rentable comme tout autre moyen utilisé par le professeur ou l'apprenant pour l'acquisition de la LE visée dans la salle de classe. Pour cette raison, nous trouvons qu'il est inutile de traduire

tout ce que le professeur dit aux apprenants dans la salle de classe. Nous préférons restreindre l'utilisation de la LM, en l'occurrence l'arabe, à des cas ou à des situations dans lesquels il devient difficile ou compliqué de ne pas donner une traduction en arabe aux apprenants dans la salle de classe. Sinon, la traduction pourrait devenir un obstacle empêchant l'apprenant à comprendre et à produire en LC. Ainsi, le recours à la traduction est vue comme un gain du temps dans le cas où la traduction n'est utilisée que pour faciliter la compréhension ou la mémorisation de certains mots ou expressions difficiles à saisir s'ils sont expliqués en d'autres mots dans la langue à apprendre.

4. ***Question 16:** le transfert des mots ou des règles de grammaire de l'arabe en français paraît une solution efficace en cas du manque du vocabulaire ou des structures grammaticales dans la langue à apprendre (le français).*

Pour aller chercher la réponse à d'autres pratiques considérées comme des stratégies d'apprentissage/enseignement dans lesquelles le recours à la LM de l'apprenant joue un rôle indéniable, nous avons ainsi choisi le phénomène du transfert de la terminologie ou des règles de grammaire d'une langue à l'autre. Pour ce faire, nous avons posé la question si le transfert des unités lexicales ou grammaticales de l'arabe ou d'une autre langue connue au français pourrait être une solution efficace pour compenser le manque lexical et grammatical en LC chez les apprenants.

Le tableau suivant présente les résultats obtenus sur l'intérêt ou non du transfert linguistique de l'arabe en français.

#	Le transfert des mots ou des règles de grammaire de l'arabe en français parait une solution efficace en cas du manque du vocabulaire ou des structures grammaticales dans la langue à apprendre (le français).					
			Étudiants		Professeurs	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
	1	100.0%	0	0.0%	0	0.0%
Tout-à-fait d'accord	0	0.0%	20	25.0%	0	0.0%
D'accord	0	0.0%	26	32.5%	3	37.5%
Pas d'accord	0	0.0%	23	28.8%	5	62.5%
Pas du tout d'accord	0	0.0%	11	13.8%	0	0.0%

Tableau 12: les résultats relatifs au transfert linguistique de l'arabe en français

D'après les résultats obtenus, la majorité des étudiants pensent que le transfert des mots ou des règles de grammaire d'une langue à l'autre pourrait être l'une des solutions les plus efficaces pour compenser leur manque du vocabulaire ou des structures grammaticales en français alors que la majorité des professeurs n'est pas de cet avis.

Cette stratégie de compensation va, en effet, en deux sens: soit à un transfert positif soit à un transfert négatif. Dans le cas où le transfert est positif, l'arabe joue le rôle d'un facilitateur à l'apprentissage du français. Bien évidemment, le recours dans ce cas à l'arabe ou à d'autres langues connues pour l'apprenant de FLE concerné lui permet de progresser rapidement dans son apprentissage du français. Toutefois, dans le cas où le transfert n'a pas été correct, il en résulte des erreurs linguistiques. À notre avis, peu importe la gravité des erreurs commises, l'arabe dans ce cas exerce une sorte de freinage à l'apprentissage du français, mais il ne conduit pas définitivement à paralyser la progression de l'apprenant, dans la mesure où l'apprenant ainsi que l'enseignant de FLE concernés peuvent profiter de ces erreurs commises- interférences- pour améliorer le niveau de l'apprenant de FLE concerné. Par la confrontation structurale des deux langues concernées, les similitudes et

les différences entre les deux langues peuvent être soulignées. Cette confrontation peut servir de prévoir les zones du transfert négatif et par la suite les éviter.

5. ***Question 17:** la similarité entre les langues peut être utile pour enseigner /apprendre une langue étrangère. Il suffit par exemple de changer la prononciation de certains mots anglais pour obtenir des mots français: (ex: situation, communication, etc.)*

Certes, il y a des langues qui sont plus proches les unes des autres. Ceci résulte du fait que ces langues possèdent des traits caractéristiques provenant de leur parenté historique ou de la ressemblance typologique qui existe entre elles. Il y a aussi des langues qui sont géographiquement proches. En outre, il existe un fonds commun de formes et de structures dans l'ensemble des langues du monde. Ainsi, l'appui sur la similarité entre les deux langues concernées peut être aussi l'une des stratégies d'apprentissage et d'enseignement dans lesquelles la LM de l'apprenant peut jouer un rôle important.

Le tableau suivant présente les réponses fournies par les professeurs et les étudiants enquêtés sur l'intérêt de la similarité entre les langues concernées en tant que stratégie d'apprentissage et d'enseignement.

#	La similarité entre les langues peut être utile pour enseigner /apprendre une langue étrangère. Il suffit par exemple de changer la prononciation de certains mots anglais pour obtenir des mots français: (ex: situation, communication, etc.)					
			Étudiants		Professeurs	
	Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
	1	100.0%	0	0.0%	0	0.0%
Tout-à-fait d'accord	0	0.0%	19	23.8%	0	0.0%
D'accord	0	0.0%	38	47.5%	5	62.5%
Pas d'accord	0	0.0%	12	15.0%	2	25.0%
Pas du tout d'accord	0	0.0%	11	13.8%	1	12.5%

Tableau 13: les réponses fournies sur la similarité des langues

Près de la moitié des étudiants (47.5%) et la grande majorité des professeurs pensent que la similarité entre les langues peut contribuer à l'enseignement/apprentissage de la LE concernée. En revanche, certains apprenants et professeurs sont d'avis que l'appui sur la similarité entre les langues a un effet négatif sur l'enseignement/apprentissage de la langue à apprendre et entraîne par la suite des erreurs quand l'apprenant s'appuie sur une langue pour se familiariser avec une autre.

L'arabe et le français ne sont pas des langues proches l'une de l'autre. En effet, comme nous l'avons déjà montré, la très grande majorité des étudiants jordaniens apprend l'anglais avant le français à l'école, sinon parallèlement. Ainsi, les étudiants peuvent parfois constater qu'il y a des mots qui peuvent présenter une similarité avec d'autres langues, soit par leur graphie, soit par leur prononciation ou même par leur sens. En plus, l'anglais et le français ont emprunté des mots chacun de l'autre. En revanche, l'arabe n'a pas la même quantité des emprunts avec le français, surtout le dialecte jordanien. Ainsi, nous croyons que la similarité entre l'anglais (une langue connue pour la plupart des professeurs et des étudiants du FLE enquêtés) et le français est la raison qui contribue à augmenter le pourcentage des enquêtés qui sont en faveur de l'appui sur la similarité entre les langues.

Dans le contexte universitaire jordanien, il a été noté que la similarité entre les langues contribue généralement à redonner confiance aux étudiants ainsi qu'aux professeurs du FLE en se servant des liens entre les langues déjà connues et la langue à apprendre, le français. Par conséquent, les relations entre l'arabe, l'anglais et le français peuvent être mises en question afin de rendre l'apprenant conscient des particularités langagières de chacune d'entre elles.

6) **Question de recherche n°6: *Faut-il réhabiliter la LM en classe de LE?***

Avant de conclure ce chapitre, nous tenons à évoquer un dernier aspect. Celui-ci concerne la réhabilitation de la LM en classe de LE. En effet, ce dernier point continue à alimenter un profond débat. D'un coté, le recours à la LM est accompagné parfois d'un sentiment de culpabilité selon laquelle nous agissons à l'encontre des principes d'un bon enseignement (le bain linguistique). De l'autre coté, un nombre croissant d'enseignants-chercheurs insistent de plus en plus sur la nécessité méthodologique de l'utilisation *raisonnée, régulière et judicieuse* de la LM dans l'acquisition d'une LE.

La figure suivante présente le nombre d'apprenants et de professeurs qui sont pour ou contre la réutilisation de la LM de l'apprenant dans la salle de classe.

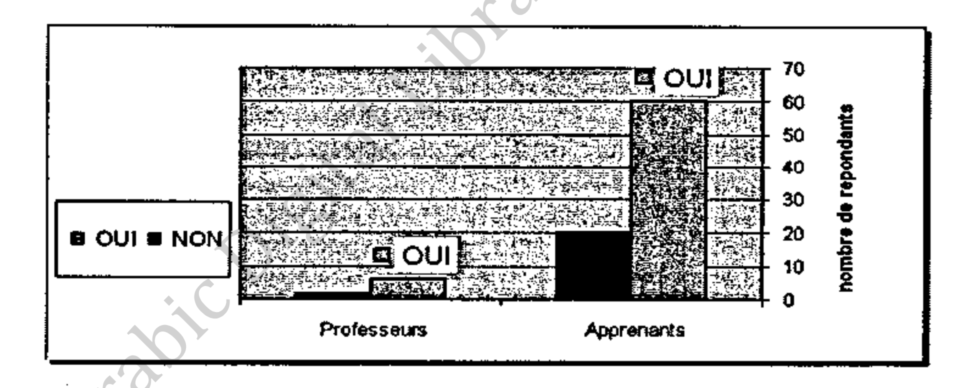


Figure 5: réutilisation de la LM de l'apprenant dans la salle de classe

À ce propos, la très grande majorité de nos enquêtés (60/80 apprenants et 6/8 professeurs) a répondu positivement en faveur de la nécessité d'avoir une réflexion pédagogique pour une utilisation *raisonnée, régulière et judicieuse* de la LM de l'apprenant dans la salle de classe.

Dans cette optique, nous pouvons dire que l'utilisation actuelle de l'arabe en classe de FLE jordanienne comporterait deux interprétations possibles. D'un coté, la majorité de nos enquêtés pense que l'arabe joue majoritairement un rôle primordial dans l'acquisition du français dans le contexte universitaire jordanien. De l'autre coté, il semble que son utilisation actuelle ne soit pas acceptée telle qu'elle est tant de la part des étudiants que de la part des professeurs. Ainsi, il s'avère mieux d'explorer, d'après les points de vue de nos enquêtés, quelle est l'utilisation correcte de l'arabe en classe de FLE jordanienne.

Pour ce faire, deux questions ouvertes ont été posées aux enquêtés. Dans ce qui suit, nous présentons leurs réponses fournies sur chacune d'elles:

1. ***Question 20:** Que pensez-vous de l'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE (avantages, inconvénients et conditions d'utilisation)?*

Malheureusement, 35 apprenants ont seulement répondu à cette question. Cependant, nous croyons que leurs réponses nous fournissent des indices sur la forme de l'utilisation correcte de l'arabe en classe de FLE observée.

Pour les étudiants de première année, l'arabe peut faciliter l'apprentissage du français. Ils pensent que l'utilisation de l'arabe facilite la compréhension des mots et des phrases français et encourage les apprenants à apprendre le français, car l'usage de l'arabe conduit à la sécurité linguistique par la suite cela va réduire l'anxiété des apprenants de la difficulté du français ainsi qu'il contribue à développer le niveau des apprenants faibles en français. Cela a été exprimée par exemple par l'étudiant (**1.p.**): « *plus le français est utilisé dans le cours du français, plus cela est mieux. Cela aide les apprenants à maîtriser rapidement la prononciation et l'écriture du français, mais l'utilisation de la langue*

maternelle a aussi des avantages car elle permet à comprendre mieux le sens des mots. L'utilisation de l'arabe est aussi négative, parce que les apprenants vont dépendre de l'arabe pour réfléchir et écrire en français [24] *».*

Un autre étudiant **(1.o.)** relie l'utilisation de l'arabe au niveau de maîtrise de la LC concerné: « *il est convenable d'utiliser l'arabe pour apprendre le français, mais il faut faire attention à l'année universitaire de l'apprenant. En première année, il faut augmenter l'utilisation de la langue maternelle. Dans les trois autres années, il faut la minimiser graduellement pour que l'apprenant puisse pratiquer plus le français. Pour cette raison, pour utiliser ou non l'arabe dans la salle de classe, il faut faire attention au niveau de maîtrise en français».*

Pour l'étudiant **(1.n.)**, le professeur peut utiliser l'arabe dans la salle de classe selon les conditions suivantes: «*pour traduire le sens des mots français, au cas où il y une similarité entre les deux langues concernées et quand le niveau de l'apprenant est médiocre, l'enseignant peut se référer à l'arabe pour faciliter la compréhension des règles de grammaire du français »*. Un autre étudiant pense que la quantité utilisée de l'arabe ne doit pas être supérieure à la quantité utilisée du français dans la salle de classe: « *l'arabe aide les apprenants à comprendre les composantes linguistiques du français à condition que son utilisation ne dépasse pas la quantité utilisée du français ».* L' étudiant **(1.l)** encourage l'utilisation de la LM dans la salle de classe: «*Je suis pour l'utilisation de l'arabe à travers l'association des mots français avec leurs équivalents en arabe»*. L'étudiant **(1.g)** est réticent à l'idée de l'utilisation de la LM en classe. Pour lui, cela facilite la compréhension du français en classe et encourage les apprenants à s'exprimer en classe

[24]Les réponses ont été fournies en arabe et c'est le chercheur qui les a traduites en français.

mais il risque de les amener à se servir de la LM plus que de la LE: « *L'utilisation de la langue maternelle encourage les apprenants et augmente leur compréhension, mais la peur est que l'apprenant s'appuie sur la langue maternelle plus que sur le français».*

De ce qui précède, nous concluons que les étudiants en première année sont pour une utilisation raisonnée de l'arabe et minimisée graduellement en faveur du français. Ils associent la quantité utilisée de l'arabe au niveau de l'apprenant (débutant, intermédiaire et avancé). Pour eux, l'arabe sert principalement à faciliter la compréhension du français ainsi qu'il sert à aider les apprenants à surmonter les difficultés de l'incompréhension des mots et des règles de grammaire du français.

En plus des conditions de l'utilisation de l'arabe mentionnées ci-dessus, les étudiants en deuxième année pensent que l'usage de l'arabe ne doit pas être exagérée. C'est l'avis par exemple de l'étudiant (*2.y.*): « *Je trouve que l'utilisation de l'arabe augmente la compréhension des apprenants, mais je suis contre son utilisation exagérée. Il est utile que le professeur donne la traduction en arabe ou explique en arabe la signification des mots français ou des termes que le professeur pense qu'ils vont affecter la compréhension de l'apprenant s'ils n'ont pas été traduits en arabe. La traduction aide parfois à enrichir le vocabulaire qu'a l'apprenant du français».* Également, l'utilisation de l'arabe rend les apprenants plus actifs et interactifs avec leurs professeurs et accélère l'accès à l'information: «*avec l'utilisation de l'arabe, l'information est retenue plus rapidement et la réaction de l'apprenant avec son professeur de français augmente autour des sujets à apprendre en français* » (*2.f.*).

En plus, certains étudiants en deuxième année pensent que la l'utilisation excessive de l'arabe conduit à commettre des erreurs de formulation des phrases, car les étudiants ne font pas attention à la particularité de la construction des phrases en français: « *utiliser trop d'arabe dans la salle de classe provoque des erreurs de construction des phrases en français. Par conséquent, l'usage de l'arabe doit être seulement pour établir des comparaisons aidant les apprenants à explorer les points de divergence et les points de ressemblance entre les phrases de l'arabe et celles du français* » (*2.d.*).

Nous avons aussi remarqué que les apprenants de deuxième année préconisent une utilisation de l'arabe en début de leur apprentissage du français, à condition que l'arabe soit utilisé provisoirement dans la salle de classe jusqu'à ce que les apprenants soient capables de le supplanter définitivement par le français. Ainsi, nous concluons que les étudiants pensent que l'usage de l'arabe doit être restreint aux cas de difficultés majeures ou aux cas où il devient une perte du temps de ne pas l'utiliser en classe du français. De plus, nous percevons que les étudiants en deuxième année pensent que l'on doit être prudent avec l'utilisation de l'arabe en classe du FLE dans la mesure où il conduit parfois à des transferts négatifs, en particulier au niveau de la construction des phrases en français.

Les étudiants en troisième année valident les reposes de leurs homologues en deuxième année. Ils font le point sur l'importance de supplanter l'arabe graduellement par le français: « *Je suis pour l'utilisation de l'arabe en classe du français car il aide à poser les questions sur les thèmes de la langue française. Cependant, les apprenants doivent petit-a-petit réduire leur usage de l'arabe* » (*3.q.*). En outre, l'usage de l'arabe peut servir à réduire l'ambigüité du français, en particulier concernant les emplois des règles de grammaire: « *L'utilisation de la langue maternelle est avantageuse dans la mesure où elle enlève*

l'ambigüité et réduit l'incompréhension des emplois des règles de grammaire» (*2.c.*). En plus, ils proposent de ne pas utiliser l'arabe s'il y a des étudiants non natifs de cette langue. Dans ce cas, ils préfèrent utiliser exclusivement le français dans la salle de classe: *«l'utilisation de la langue maternelle facilite l'apprentissage du français à condition que les apprenants soient arabophones. Sinon, il est recommandé d'utiliser seulement le français dans la salle de classe»* (*3.c.*).

En observant les réponses des étudiants en troisième année, nous concluons que l'arabe sert à réduire l'ambigüité et l'étrangeté du français, notamment concernant l'ambigüité du vocabulaire et des règles grammaticales. Il sert aussi à demander des éclaircissements plus facilement sur des thèmes ou des points précis du français. Certainement, l'usage de l'arabe n'est pas valable que dans les classes linguistiquement homogènes.

En plus des utilisations et des conditions de l'utilisation de l'arabe mentionnées ci-dessus, les étudiants en quatrième année ne pensent pas qu'il est nécessaire d'utiliser l'arabe tout le temps en classe du français. Pour eux, il est vrai que l'arabe contribue parfois à explorer le sens du vocabulaire du français, mais il ne développe pas chez l'apprenant la capacité *à* s'exprimer librement en français sans aucun recours à sa LM: *«l'usage de l'arabe aide à savoir le sens des mots ou des phrases, mais il empêche l'apprenant de s'exprimer librement en français sans l'appui sur sa langue maternelle»* (*4.n.*).

Pour les étudiants en quatrième année, l'utilisation de l'arabe constitue également un gain du temps pour le professeur qui est inquiet de l'accomplissement de sa mission : « *En utilisant l'arabe, l'explication des informations voulues s'effectue rapidement. Par*

conséquent, il y a un gain du temps de la part des professeurs inquiets de ne pas accomplir les activités langagières pendant la durée du cours» **(4.h.)**. D'autres préfèrent laisser la porte ouverte devant les étudiants et les professeurs qui préfèrent profiter de la LM en classe de FLE observée: « *Je préfère laisser la porte ouverte. Si les apprenants ou même les professeurs désirent utiliser l'arabe à un certain moment, il faut que ce choix soit disponible. Pour cette raison, je n'aime pas avoir des cours du français avec des professeurs natifs du français* » **(4.f.)**.

Pour conclure, les étudiants trouvent que l'arabe peut être utilisé en classe du FLE jordanienne, à condition que cette utilisation aide ses usagers à apprendre/enseigner efficacement le français. Ils préconisent une utilisation *justifiée* de l'arabe s'adaptant le mieux au niveau des apprenants de sorte qu'il ne soit pas une perte de temps ou qu'il n'affecte pas négativement l'acquisition du français. En outre, il faut que l'usage de l'arabe soit un outil facilitateur pour l'accès au français plus qu'un empêchement du progrès des apprenants en français. Dans le cas où l'usage de l'arabe ne sert pas la totalité des étudiants ou provoque des transferts négatifs plus que positifs, il est préférable de recourir exclusivement au français dans la salle de classe.

Quant aux professeurs, leurs réponses nous ont permis, à leur tour, de faire ressortir quelques points communs liés aux avantages, aux inconvénients et aux conditions de l'utilisation de l'arabe en classe du FLE jordanienne.

Selon Madame E, l'arabe joue un rôle actif dans le processus d'acquisition du français dans le contexte universitaire jordanien. D'un coté, elle pense que l'arabe est utile aux apprenants, parce qu'il est vu comme une langue de référence, la langue à laquelle tout

apprenant se réfèrera en premier lieu lors de l'acquisition de nouvelles compétences en français. De l'autre coté, l'arabe est à la fois avantageux à l'enseignant parce qu'il l'aide à faciliter l'enseignement/apprentissage du français ainsi que l'organisation de la classe, c'est-à-dire la gestion de l'espace, le travail de groupes et les activités langagières. Il l'aide aussi à faciliter l'explication et la réalisation des activités de grammaire ainsi que l'explication du vocabulaire difficile. Selon elle, son usage de l'arabe en classe du FLE s'inscrit dans une perspective portée sur une didactique du plurilinguisme se centrant sur le fonctionnement réel des langues en situation complexe.

Madame H est aussi partisane de l'utilisation de l'arabe en classe du FLE, mais elle voit son efficacité seulement en début de l'apprentissage du français: « *Pour les étudiants débutants de première année, la langue maternelle leur permet de mieux comprendre le vocabulaire et certaines règles de grammaire. L'inconvénient est que si nous continuons à utiliser l'arabe avec ces apprenants dans des cours avancés, ils vont compter toujours sur la traduction pour comprendre le français*». Pour remédier à cet inconvénient, elle propose que l'arabe soit supplanté par le français à partir de la deuxième année:« *Ainsi, en deuxième année, il faut que le professeur explique en français et peut parfois s'assurer de la compréhension de l'apprenant en arabe en lui demandant ce qu'il a compris ou ce qui est requis en langue étrangère. La priorité doit être alors accordée au français et non plus à l'arabe en classe afin d'inciter les étudiants à comprendre et à réfléchir en français. Pour cela, à partir de la deuxième année, la langue maternelle doit être réduite au minimum afin qu'elle soit supplantée complètement par le français en 3ème et 4ème années*». .

Monsieur B pense que l'utilisation de l'arabe facilite l'apprentissage du FLE. Cependant, n'ayant pas une proximité lexicale et syntaxique avec le français, le recours à l'arabe dans la salle de classe s'effectue le plus souvent par la traduction du français en arabe: « *Le français n'est plus difficile à apprendre grâce à l'arabe qui aide les apprenants à accéder à la langue française. Malheureusement, l'arabe n'a pas de proximité lexicale et syntaxique avec le français. Pour cela, nous trouvons que c'est par la traduction que l'arabe joue le très souvent son rôle dans l'accès aux composantes linguistiques de la langue française*».

Bien que Madame G pense que l'utilisation de l'arabe est inévitable, notamment lorsque les étudiants sont du niveau débutant, madame F indique que dès les premières classes, l'utilisation exclusive de la LC est requise et recommandée. Pour Madame G, la LM de l'apprenant offre plus de sécurité aux apprenants dans le début de leur apprentissage: « *Il est incontournable d'utiliser la langue maternelle des apprenants, surtout dans les classes encore débutantes. La langue maternelle donne plus de "sécurité" aux apprenants surtout au niveau débutant* ». Madame G pense que la LC peut être utilisée dès le début de son apprentissage et confirme que cela est une question de méthode et de motivation: «*Je ne pense pas que l'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE soit indispensable. Dès les premières classes. L'utilisation exclusive de la langue cible est requise et recommandée (voir les dernières recherches à ce sujet. Le cours doit être bien structuré afin de ne pas frustrer les étudiants s'ils ne comprennent pas. Tout est une question de méthode et de motivation*».

En effet, nous ne pouvons pas nier l'importance de l'exposition maximale au français dans la classe, notamment dans un contexte, comme c'est le cas dans notre

contexte jordanien, où le français est peu parlé en dehors de la classe. Cependant, pour que les cours de FLE soient menés uniquement en français, cela nécessite des enseignants bien informés et bien formés. Également, l'utilisation de l'arabe en classe du FLE nécessite des enseignants conscients des effets négatifs que provoque son utilisation exagérée et non justifiée. Cet avis a été exprimé par Madame *D*: « *L'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE est une pratique risquée. Certes, elle a des avantages (donner un sentiment de sécurité à l'apprenant), mais il faut un enseignant conscient des limites de cette utilisation et un public visé qui ne tombera pas dans le piège de l'arabe francisé*».

Monsieur A confirme que la quantité du français doit être supérieure à celle de l'arabe si nous souhaitons améliorer le niveau des apprenants et favoriser chez eux une confiance en leurs capacités : « *Entre l'utilisation ou non de l'arabe en classe de FLE jordanienne, l'enjeu réside dans la question suivante : est-ce que nous voulons porter la plupart des étudiants jusqu'au niveau de bons étudiants, ou le contraire, descendre avec les bons étudiants jusqu'au niveau inférieur? si notre souci est de conduire les apprenants à améliorer leur niveau de maîtrise du français, il faut que la quantité du français utilisée soit plus que celle de l'arabe ou d'autre langue que la langue cible, soit 70%*».

En effet, les points de vue des professeurs enquêtés ne cessent de s'opposer. Madame C est contre l'utilisation exclusive du français au détriment de la compréhension de l'apprenant: « *Une langue n'est pas seulement utilisée à des fins de communication. Bien au contraire, elle est aussi utilisée pour nous identifier et donc empêcher l'utilisation de la langue maternelle peut nuire à la personnalité de l'apprenant et de toutes ses facultés cognitives Alors, je suis contre l'idée que le professeur utilise le français exclusivement au détriment des apprenants ayant une difficulté à lui comprendre*».

Selon Madame C, l'utilisation de l'arabe en classe de FLE est considérablement utile tant pour les professeurs que pour les apprenants. L'arabe constitue un appui à l'apprenant qui veut aborder le français en cherchant les similarités lexicales et syntaxiques entre cette langue et sa LM. Le professeur profite aussi de l'arabe pour effectuer plusieurs fonctions dans la salle de classe sans que l'arabe occupe un volume plus grand que celui du français: « *Quant au professeur, l'arabe lui permet d'intervenir pour s'assurer de la compréhension ou fournir des explications métalinguistiques. Ces interventions sont brèves et laissent la place rapidement au français. Ces interventions sont utilisées pour surmonter les obstacles inhérents à la communication en langue étrangère*».

Pour conclure, nous pouvons signaler que l'utilisation de l'arabe en classe de FLE jordanienne jouent, pour la majorité des professeurs, un rôle important dans l'acquisition du français, notamment en ce qui concerne le vocabulaire et les règles de grammaire qui sont considérées comme les deux composantes linguistiques qui incitent le plus l'utilisation de l'arabe tant par les professeurs que par les apprenants. Très souvent, l'arabe se manifeste dans la salle de classe par la traduction à un sens unique, c'est-à-dire du français en arabe et le niveau des apprenants affecte plus ou moins la quantité de l'arabe utilisée en classe de FLE jordanienne. Il est à noter par ailleurs que plus les apprenants sont encore débutants, plus l'utilisation de l'arabe est justifiée et acceptée, que son usage est risqué si nous arrivons au moment de traduire tout ce qui est dit dans la salle de classe et qu'il doit être graduellement supplanté par le français en passant d'une année universitaire à l'autre.

2. ***Question 21:*** *Que pensez-vous de l'utilisation exclusive du français en classe de FLE (avantages, inconvénients et conditions d'utilisation)*

Interrogés sur le recours exclusif au français en classe de FLE jordanienne, les étudiants avaient plusieurs points de vue, desquelles ils ont manifesté certaines difficultés à disposer un usage exclusif du français en classe de FLE jordanienne.

Les étudiants de la première année ont souligné l'importance du volume qu'occupe le français par rapport à l'arabe dans la salle de classe. En effet, bien qu'ils soient d'avis que le français est la langue légitime qui doit être utilisée en classe de FLE, ils veulent que les professeurs de FLE jordaniens soient attentifs au niveau de l'apprenant. Cela a été exprimée par exemple par l'apprenant *1.p.* « *Je préfère l'utilisation exclusive du français dans la salle de classe, mais le professeur doit faire attention au niveau des apprenants. S'ils sont encore au niveau débutant ou intermédiaire, il faut utiliser un français simple*». L'étudiant (*1.n.*) ne pense pas que le recours exclusif au français soit utile aux étudiants en première année, tandis qu'il pense que les étudiants en deuxième, troisième et quatrième années sont potentiellement bénéficiaires de cette méthode immersive: « *Je suis contre l'utilisation exclusive de la langue française en classe de FLE, surtout avec les étudiants en première année, tandis qu'elle peut être utile aux étudiants en d'autres années*».

Les étudiants de première année pensent que les professeurs ressentent le besoin des apprenants d'avoir parfois des explications en arabe ou en une langue tierce (l'anglais): « *Ça m'est égal si l'arabe est accepté ou non. Ce qui importe, c'est d'augmenter la quantité du français dans la salle de classe, parce que le français est la langue de spécialisation. Parfois, il est nécessaire d'utiliser l'arabe ou l'anglais pour savoir le sens des mots même si*

le professeur essaie de nous expliquer en français en d'autres mots plus simples, en particulier quand les apprenants sont faibles» (*1.o.*).

Les apprenants pensent aussi que les professeurs doivent être conscients du fait que l'imposition du français ne soit pas une source de découragement, surtout aux apprenants n'ayant pas un niveau suffisant en français: « *L'exclusivité du français est une source de découragement pour les apprenants ayant un niveau médiocre et elle démotive les apprenants à continuer à apprendre le français»* (*1.m.*). L'étudiant *(1.g.)* pense que l'utilisation exclusive du français rend son apprentissage plus difficile: « *L'utilisation exclusive rend l'apprentissage du français plus difficile et nécessite de savoir une grande quantité de mots français».* Un autre étudiant (*1.l.*) ne voit pas l'utilité d'interdire l'arabe, surtout la traduction en classe de FLE: «*Je ne vois pas d'utilité si nous interdisons la traduction en classe de FLE»* (*1.l.*).

Les réponses des étudiants enquêtés de la deuxième année sont presque semblables à celles des étudiants en première année. En effet, les étudiants en deuxième année accordent de l'importance à la traduction: « *Je ne sais pas pourquoi les professeurs vont interdire l'arabe dans la salle de classe. Au contraire, les apprenants ont besoin de la traduction»* (*2.y.*). En plus, ils ressentent le besoin de l'utilisation de l'arabe en début de l'apprentissage: «*Nous, les étudiants débutants, avons besoin de l'arabe pour nous expliquer la grammaire et la prononciation des mots français»* (2.f.). De même, ils pensent que l'utilisation exclusive du français peut être utile seulement aux étudiants ayant un niveau intermédiaire ou avancé:« *L'enseignant ne sera pas en mesure d'atteindre n'importe quel succès avec les étudiants en début de l'apprentissage s'il utilise exclusivement le*

français, mais à un niveau intermédiaire ou avancé, l'usage exclusif du français est plus possible et contribue à la maîtrise par l'étudiant de la langue française».

D'autres difficultés ont été exprimées afin de justifier l'utilisation de l'arabe en classe de FLE jordanienne. L'étudiant (2.d.) signale que l'usage exclusif du français entraine le plus souvent l'incompréhension des énoncés français: « *Il y a un danger d'incompréhension qui réside dans l'utilisation du français tout le temps dans la salle de classe. Seulement, c'est la traduction qui peut résoudre le problème des énoncés incompris»* (*2.b.*). Un autre étudiant a exprimé la difficulté de comprendre tout ce que le professeur dit s'il n'utilise que le français dans son discours: « *Il est difficile que les étudiants comprennent les mots lorsque l'enseignant parle uniquement en français. Par conséquent, il est nécessaire d'augmenter progressivement la quantité de la langue française. L'accent doit être mis d'abord sur le contenu de la matière à apprendre, puis se déplacer entièrement à l'usage exclusif de la langue française»* (*2.c.*).

Quant aux étudiants en troisième année, leurs avis s'opposent à ceux des étudiants en première et deuxième années. Ils confirment que le recours exclusif au français est plus avantageux, mais la LM de l'apprenant peut encore porter de l'utilité aux étudiants aux niveaux avancés s'il est utilisé comme aide à l'apprentissage du français. Également, nous avons remarqué que les étudiants en troisième année s'accordent avec les étudiants en première et deuxième années sur le fait que le niveau de l'apprenant est un facteur incitant les professeurs et les apprenants à l'utilisation de l'arabe en classe de FLE: « *L'utilisation exclusive du français augmente l'exposition des étudiants à la langue visée, développe leur compréhension et améliore leurs connaissances en français. Cependant, le problème reste que l'utilisation exclusive ne convient pas à tous les étudiants»* (*3.b.*). Cet avis a été

confirmé par l'apprenant (*3.r.)* qui pense que l'utilisation exclusive du français: « [...] *n'est pas une bonne manière d'enseigner le français, parce qu'il y a parfois des mots difficiles à comprendre en français. Pour cette raison,* [il] *préfère une utilisation contrôlée de l'arabe à coté du français»*. Pareillement, l'étudiant (*3.d.*) pense qu'il faut privilégier l'utilisation du français en laissant la porte ouverte à l'arabe dans la salle de classe: « *l'utilisation du français en classe augmente les chances de pratiquer cette langue, mais quand l'étudiant ne connait pas très bien le français, il faut se référer à une langue assistante»* (*3.d.*).

Un autre étudiant pense que l'usage exclusif du français nuit au regard personnel de l'apprenant lui-même: « *La plupart des étudiants ne maîtrisent pas correctement le français et cela peut tuer leur désir d'apprendre, ce qui est particulièrement négatif sur l'évaluation de l'apprenant lui-même»* (*3.q.*). Un autre étudiant affirme que l'usage exclusif du français aide l'apprenant à se familiariser rapidement avec le français et à l'utiliser indépendamment de sa LM. Cependant, il est d'avis que l'apprenant doit avoir une connaissance suffisante en français pour qu'il puisse parler correctement en français sans le recours à l'arabe: « *Par le français uniquement, les étudiants s'habituent à parler la langue sans le mélanger avec l'arabe, mais il y a un problème si l'étudiant n'a pas assez de stock lexical pour parler en français sans avoir recours à demander de l'aide en arabe»* (*3.c.*).

Les témoignages des étudiants enquêtés de la quatrième année nous ont permis de retenir trois positions différentes. La première position est en faveur de l'utilisation exclusive du français dans la salle de classe. Les étudiants ayant cette position argumentent en signalant les raisons suivantes: le recours exclusif au français constitue une aide pour améliorer la prononciation de l'apprenant (4.y.). Son exclusivité renforce la capacité de l'apprenant à parler en français (4.g.). En plus, l'usage exclusif du français est un moyen

efficace pour apprendre le français rapidement (*4.t.*) ainsi qu'il contribue à augmenter la connaissance de l'apprenant sur la langue qu'il apprend (*4.q.*). En plus, l'apprenant *4.m.* pense qu'il est nécessaire d'augmenter la quantité utilisée du français afin d'amener les étudiants au perfectionnement du français en un temps court.

La deuxième position est neutre. En effet, certains étudiants_sont d'avis que l'usage du français est certainement très utile pour l'apprentissage du français, mais il n'est pas nécessaire que cette langue soit exclusivement utilisée dans la salle de classe pour avoir de bons résultats: « *utiliser uniquement le français peut être très efficace, mais on a parfois besoin de l'arabe dans la salle de classe»* (*4.p.*). Au contraire, nous pouvons laisser la place à l'arabe pour donner la signification de certains mots difficiles: « *Cela ne me dérange pas que l'arabe soit présent pour donner rapidement le sens des mots difficiles, parce que cela aide l'apprenant à les mémoriser»* (*4.n.*).

La troisième position est contre l'utilisation exclusive du français. C'est par exemple la position de l'étudiant *4.f.* qui préfère permettre à l'apprenant d'utiliser l'arabe en classe de FLE au lieu de l'interdire complètement: « *Je préfère que l'arabe soit autorisé afin que l'étudiant puisse communiquer avec l'enseignant plus facilement. Pour cela, je n'aime pas les cours enseignés par des professeurs natifs de français, parce que je ne peux pas utiliser ma langue avec eux*». Un autre étudiant ne trouve aucun avantage à l'utilisation exclusive du français dans la salle de classe: « *À mon avis, l'usage exclusif du français n'a aucun avantage prestigieux. Il faut par contre introduire l'arabe dans notre apprentissage de la langue étrangère et lui reconnaître le droit d'être présent dans la salle de classe, parce qu'il constitue à la fin un moyen qui contribue à l'apprentissage du français en moins d'effort et moins de temps*» (*4.a.*).

Certes, les professeurs avaient leurs opinions particulières sur l'utilisation exclusive du français dans la salle de classe. Certains professeurs ne sont pas complètement contre l'utilisation de l'arabe dans la salle de classe, mais ils ont quelques réserves sur sa permission dans la classe de FLE jordanienne. En effet, nous risquons d'avoir des apprenants dépendants de leur LM pour même comprendre des énoncés simples rédigés en français: « *En première année , il est difficile de ne pas utiliser l'arabe avec des étudiants qui sont encore débutants car il y a un risque de mauvaise compréhension de la part de l'apprenant, mais plus tard c'est indispensable d'utiliser suffisamment le français pour aider l'apprenant à comprendre et à réfléchir en langue étrangère. L'inconvénient de permettre l'arabe dans la salle de classe est que les étudiants vont compter toujours sur l'arabe pour comprendre ou produire en français»* (Madame H).

D'autres professeurs signalent que la théorie est tout-à-fait différente de l'expérience pratique avec des apprenants non natifs du français: « *Théoriquement parlant, l'emploi de la langue étrangère est nettement plus utile pour les apprenants mais l'expérience pratique avec les apprenants montre qu'il est impossible de ne pas recourir à la langue maternelle en classe de FLE»* (Madame G). Entre ceux qui sont contre ou ceux qui sont pour, il existe des professeurs qui nuancent leurs positions en pensant que l'exclusivité de la langue à apprendre a à la fois des effets positifs et négatifs: « *l'utilisation exclusive de la langue étrangère en classe de FLE a des avantages et des inconvénients en même temps. Elle améliore par exemple la prononciation chez les apprenants et renforce leur capacité à écouter en français et leur permet d'expérimenter leurs capacités linguistiques et leurs aptitudes de communication. En revanche, le mythe de tout en français conduit à faire peur aux apprenants de l'étrangeté de la langue à apprendre et réduit leur répertoire*

lexical puisqu'ils sont dépourvus d'une ressource enrichissant le vocabulaire qu'ils retiennent quand ils traduisent dans leur langue maternelle».

Il existe des professeurs qui sont pour l'utilisation exclusive du français dès les débuts de l'apprentissage: « *C'est le but ultime d'une classe de FLE, l'utilisation exclusive de la langue étrangère. Elle doit être encouragée et requise. C'est la seule solution pour permettre aux étudiants de se progresser sur pas mal de points»* (Madame F). En contrepartie de cette position, Madame D signale que « *C'est ambitieux d'utiliser exclusivement le français en classe du FLE alors que le public visé n'a pas de connaissances suffisantes dans cette langue ou bien ne l'a jamais rencontrée avant leur étude à l'université. À* mon *humble avis, ce serait répulsif et démotivant».*

Pour conclure, bien que l'utilisation exclusive du français en classe de FLE jordanienne soit sollicitée par un certain nombre de professeurs et d'apprenants de FLE jordaniens, Il s'agit d'un conflit qui oppose principalement deux méthodes d'apprentissage et d'enseignement distinctes l'une de l'autre. Parfois, ce conflit pédagogique apporte une troisième position, ni pour ni contre l'usage du français uniquement dans la salle de classe.

Les professeurs et les apprenants de FLE jordaniens sont pour l'usage exclusif du français parce qu'il est censé résoudre certaines difficultés liées à l'apprentissage du FLE: la prononciation, la production orale, la lecture des phrases d'une façon naturelle ou la familiarité de l'apprenant au rythme des phrases ou des mots français, etc. D'autres apprenants et professeurs sont contre l'utilisation exclusive du français dans la salle de classe pour plusieurs raisons: le niveau des apprenants ne leur permet pas de recourir uniquement au français; l'insuffisance du temps des cours de FLE; la difficulté multipliée

par le recours exclusif au français; le manque du vocabulaire et des règles de grammaire; le stress et la fatigue sont tous des facteurs potentiels incitant les professeurs et les étudiants à utiliser l'arabe en classe de FLE jordanienne.

La majorité des étudiants et des professeurs de FLE enquêtés ressent le besoin d'avoir recours à l'arabe et trouve que cela porte de l'utilité en début d'apprentissage et continue encore à apporter des avantages aux niveaux intermédiaire et avancé.

Après que l'analyse et une tentative d'interprétation sont faites, il faut s'attarder maintenant sur la conclusion de notre travail et sur quelques recommandations pour l'enseignement du FLE de l'Université du Yarmouk.

Conclusion
&
Recommandations

Conclusion et recommandations

Dans ce travail, nous avons abordé la question de l'utilisation de l'arabe en classe de FLE par les professeurs et son influence sur les attitudes des étudiants jordaniens au département de langues modernes de l'université du Yarmouk vis-à-vis de l'usage de la langue arabe dans leurs discours en classe du FLE. Il nous a apparu important d'analyser ce phénomène si courant qui joue un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Ce phénomène, sollicité tant par les professeurs que par les étudiants de FLE jordaniens à l'Université du Yarmouk, ne date pas d'hier. Il apparait que sa présence en classe de LE remonte aux débuts des premières tentatives scolaires d'enseignement/apprentissage d'une LE de manière organisée comme c'était le cas de l'enseignement scolaire du sumérien comme une LS à des élèves akkadiens non natifs de cette langue. Probablement, à cette date, remontent également les premières relations entre la LM et la LE dans la classe d'enseignement/apprentissage d'une LE. Durant des siècles, comme le confirme Castellotti (2001), ce phénomène a continué à tantôt apparaître, à tantôt disparaître en classe de LE, mais la LM de l'apprenant n'a jamais été évacuée complètement de la salle de classe. Bien au contraire, il a constitué un point de différenciation méthodologique important en DDL. En outre, ce phénomène de l'utilisation de la LM de l'apprenant en classe de LE a pu alimenter un profond débat entre les adeptes de l'utilisation exclusive de la LC et les partisans de l'utilisation de la LM de l'apprenant dans le processus d'acquisition de la LC. Le rôle de la LM de l'apprenant et de la traduction est une des questions linguistiques la plus discutée en DDL. Conséquemment, toutes ces raisons nous

ont encouragé à mettre le point sur l'utilisation de l'arabe en classe du FLE jordanienne au département de langues modernes.

Conscients du fait que c'est généralement l'enseignant, en l'occurrence le professeur du FLE jordanien, qui accepte ou refuse ce recours à l'arabe dans la salle de classe, nous nous sommes intéressés principalement à la quantité de l'arabe utilisée dans son discours et son influence sur le discours des étudiants de FLE jordaniens. En effet, le discours du professeur de FLE concerné a acquis cette importance pour deux raisons. Premièrement, le volume occupé par l'arabe influe sur le volume qu'occupe le français dans son discours en classe de FLE puis sur la confrontation des étudiants concernés au français. Deuxièmement, le discours du professeur est caractérisé par le fait qu'il est plus ou moins répétitif, authentique et adaptable au niveau des apprenants. Ainsi, il peut servir de premier modèle de communication réelle en français. Il peut être également bien exploité pour aider les étudiants de FLE jordaniens à progresser dans leur apprentissage du FLE.

Néanmoins, la considération d'un tel phénomène en contexte universitaire est assurément un processus complexe, qui implique la prise en compte de plusieurs aspects liés à ce phénomène pour le comprendre, l'améliorer et l'infirmer ou le confirmer. Pour ce faire, nous avons enquêté sur les points de vue des professeurs et des étudiants inscrits en première, deuxième, troisième et quatrième années. En nous penchant alors sur l'étude de ce phénomène en classe de FLE jordanienne, nous avons soulevé les perceptions des professeurs et des étudiants sur la quantité de l'arabe vraiment utilisée dans le discours du professeur de FLE concerné. Nous avons également posé la question sur les différentes raisons pour lesquelles les professeurs et les étudiants se réfèrent à l'arabe en classe de

FLE. En plus, les facteurs incitant les professeurs et les étudiants à l'utiliser, les formes de cette utilisation ainsi que ses effets positifs ou négatifs ont été toutes mises en question.

La théorie existante sur ce sujet souligne que les rôles attribués à la LM de l'apprenant en classe de LE ont été toujours un sujet à débattre. En effet, la LM a été conçue et considérée différemment d'une méthode à l'autre. D'un coté, certaines méthodes d'enseignement ont banni son utilisation dans la salle de classe (la méthode directe, la méthode audio-visuelle etc.). De l'autre coté, d'autres méthodes comme la méthodologie traditionnelle et les méthodologies non conventionnelles (communautaire, suggestopédique, etc.) se sont basées sur la LM de l'apprenant. En plus, l'approche de l'analyse contrastive prend en compte les relations LM/LE, en particulier leurs similitudes et leurs différences à des fins didactiques. De même, l'éveil aux langues s'engage à libérer la traduction et la LM de l'apprenant de leurs interdictions en classe de LE.

Compte tenu du fait que notre étude s'est limitée seulement aux professeurs et aux étudiants du FLE au département de langues modernes, nous ne dirions pas que les résultats que nous avons obtenus ont été conclusifs. En effet, pour que ces résultats obtenus soient généralisables au contexte universitaire jordanien, il faudrait qu'il y ait d'autres recherches dans d'autres universités publiques et privées enseignant le français pour affirmer ou infirmer ces résultats. En tout cas, cette étude a montré que l'utilisation de l'arabe en classe du FLE constitue généralement une stratégie d'enseignement de la plupart des professeurs du FLE concernés. Elle est également une stratégie d'apprentissage pour la grande majorité des étudiants de FLE enquêtés.

Dans cette étude, 8 professeurs et 80 étudiants des quatre années ont participé à l'étude du phénomène. À l'aide d'un questionnaire adapté aux professeurs et aux étudiants, nous avons pu recueillir des données qualitatives et quantitatives qui nous ont permis de décrire ce phénomène chez les professeurs de FLE jordaniens.

Dans notre présent travail de recherche, nous n'avons pas observé le déroulement des cours, nous nous sommes contentés d'une enquête par questionnaire et de notre expérience en tant qu'ancien étudiant dans ce département. Il serait plus utile de faire une étude similaire, mais à plus grande échelle. Ce type de recherche permettrait plus d'approfondissement sur ce phénomène dans le contexte universitaire jordanien. En fin du compte, il nous semble opportun de clôturer le présent mémoire en proposant quelques recommandations dans le but de contribuer aux efforts des professeurs qui visent à développer l'enseignement/apprentissage du FLE au département de langues modernes.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'Université du Yarmouk, la notion de FLE met l'accent sur le fait que les étudiants jordaniens, qui apprennent le français au département de langues modernes, ne sont pas des locuteurs natifs de cette langue. Ils ont déjà acquis une ou plusieurs langues (l'arabe et l'anglais). Cela signifie que les étudiants de FLE jordaniens se trouvent déjà dans un environnement, marqué relativement par la présence de plusieurs langues, avant leur inscription au département de langues modernes.

Les professeurs de FLE viennent, eux aussi, de cet environnement et se trouvent entourés dans la salle de classe par un groupe d'apprenants qui ont une certaine connaissance des langues que les professeurs maîtrisent déjà. La plupart de ces apprenants

n'ont aucune connaissance en français avant leur entrée à l'université. L'arabe est donc la langue la mieux maîtrisée par ces apprenants et peut alors jouer le rôle d'un outil de communication linguistique et didactique à l'intérieur de la salle de classe.

Les apprenants, en réagissant face à leur manque d'une base lexicale et grammaticale en français, se trouvent parfois incapables de demander des éclaircissements sur certains points linguistiques (lexical, grammatical, phonétique, fonctionnel, etc.) en LC par la langue elle-même. Ils se réfèrent alors à la langue arabe pour pouvoir surmonter les difficultés qui les empêchent de s'exprimer plus librement et de maîtriser par conséquent mieux le français. Dans ce cas, le recours à l'arabe s'effectue comme une stratégie d'apprentissage, qui leur permet de compenser leur insuffisance linguistique en français. Privés de l'utilisation de leur langue maternelle, ces apprenants sont donc privés d'un outil qui leur permet de solliciter une explication ou des éclaircissements à leur professeur de FLE.

En revanche, les professeurs de FLE, en se référant à l'arabe, n'ont pas le même motif d'utilisation que les apprenants. Au contraire, ils l'utilisent plutôt pour assurer une ambiance d'apprentissage rassurante à l'apprenant. Dans ce cas, l'utilisation de l'arabe de la part des professeurs de FLE ne résulte pas de leur incapacité linguistique à communiquer en français, mais de leur besoin d'utiliser la langue que les apprenants maîtrisent mieux que la langue cible. Le but est de faciliter l'accès au savoir et au savoir-faire et d'aider les apprenants qui rencontrent des difficultés dans leur apprentissage du français. Dans telles conditions d'utilisation, le recours à l'arabe peut être la stratégie d'enseignement la plus efficace. Privé du recours à l'arabe, le professeur de FLE est donc dépourvu d'un canal de communication didactique efficace en classe de FLE jordanienne.

Dans la présente étude, nous n'essayons pas de lever le voile qui entoure la question de l'utilisation de la LM de l'apprenant en classe de LE afin de promouvoir cette option méthodologique en classe de FLE jordanienne. Bien au contraire, notre objectif consiste à recommander, en premier lieu, un éveil à une utilisation éclectique des deux langues en question, le français et l'arabe par les professeurs et les étudiants de FLE jordaniens. Le deuxième objectif consiste à encourager les professeurs et les étudiants de FLE à éviter le sentiment d'anxiété que provoque le foisonnement des positions controversées envers l'exploitation de toute langue présente afin de maîtriser une autre.

Les positions prises vis-à-vis de l'utilisation de la LM de l'apprenant en classe de LE sont très controversées allant du refus absolu de tout recours à la LM à une préconisation pour l'exploiter en classe de LE de manière raisonnée et judicieuse. Quelle option méthodologique faut-il choisir? Si c'est l'appui sur la LM de l'apprenant, quelle est la quantité que l'on doit utiliser des deux langues en question ? À quel niveau? Pour quel objectif ? N'y a-t-il pas d'inconvénients? Si c'est l'utilisation exclusive de la LC en question qui doit être privilégiée par les professeurs et les étudiants de FLE concernés, à partir de quel niveau ? Très tôt ? Plus tard ? Pour quel objectif ? Comment procéder au contenu sémantique ? N'y a-t-il pas de dangers potentiels?

Rien n'est sûre, si l'on reconsidère la diversité des points de vue et des procèdes d'accès aux langues provenant des classes d'apprentissage des LVES, semblable à la notre. Dans tous les cas, ce sont les professeurs et les étudiants de FLE qui doivent choisir. Chacun d'eux, à son tour, est responsable de ses procédés et de ses techniques d'accès à l'enseignement/apprentissage du FLE.

Annexe 1:

Fiche d'enquête N° 1

FICHE D'ENQUÊTE N° 1

L'utilisation de la langue maternelle en classe du FLE dans le contexte universitaire jordanien

Mes chers professeurs!

Vous êtes professeur de langue à l'université du Yarmouk en Jordanie et vous serez sûrement intéressé à participer à l'enquête sur l'utilisation de la langue maternelle (l'arabe) en classe du français langue étrangère (FLE) dans le contexte universitaire jordanien. Je serai très reconnaissant d'avoir répondu à ce questionnaire. Merci par avance de votre collaboration et votre aide!

Ahmad Hayajneh

N.B : ce questionnaire comporte quatre parties!

Partie I ***Informations Personnelles***

- Nom et prénom (facultatif) [illegible]......
- Sexe : masculin [ ] féminin [X]
- Pays d'exercice : la Jordanie..........
- Institution : l'Université du Yarmouk..........
- Quelle est votre langue maternelle? l'arabe..........
- Langue(s) enseignée(s): le français..........
- Niveau d'enseignement: BA (Bac+4)..........
- Durée d'exercice dans le métier: [ ] 5 ans [ ] 6-10 ans [X] 11-15 ans [ ] +15 ans
- Quel aspect de la langue et culture vous enseignez?
  Civilisation [✓] Littérature [ ] Grammaire [✓] Oral [✓] Écrit [✓] Interculturel [✓]
  Autres ....
- Quel type d'enseignement préférez-vous pour enseigner le français à l'université du Yarmouk ?
  - (a) Enseignement bilingue (le français en arabe).
  - b. Enseignement monolingue (le français exclusivement).

Pour votre anonymat, ne marquez pas votre nom sur cette feuille et les feuilles suivantes. Lisez attentivement les phrases suivantes et cochez la réponse qui correspond le mieux à votre point de vue.

Partie II ***Renseignement sur la conception de la langue***

1. D'après mon point de vue, le concept de *langue maternelle* désigne
   a. la langue de ma mère.
   b. la langue de mon père, de ma nourrice ou de ma famille.
   c. la langue naturellement apprise ou acquise.
   d. la langue de la première socialisation.
   e. Autres, s.v.p. précisez. ...b.c...
2. Le concept de *langue étrangère* désigne
   a. toute langue autre que la langue maternelle.
   b. la deuxième langue apprise après la langue maternelle.
   c. la langue parlée à l'étranger.
   d. la troisième ou la quatrième langue apprise.
   e. Autres, s.v.p. précisez. ....
3. Le concept de *langue seconde* désigne
   a. toute langue autre que la langue maternelle.
   b. la deuxième langue apprise après la langue maternelle.
   c. la langue qui a un statut particulier: ni maternelle ni étrangère.
   d. une langue étrangère apprise en second lieu.
   e. Autres, s.v.p. précisez. ....
4. Le français en Jordanie est
   a. une langue maternelle pour la plupart des jordaniens.
   b. une langue étrangère pour la plupart des jordaniens.
   c. une langue seconde pour la plupart des jordaniens.
   d. la deuxième langue apprise après l'anglais.
   e. Autres, s.v.p. précisez. ....
5. Le français que j'apprends à l'université du Yarmouk en Jordanie est
   a. français langue maternelle.
   b. français langue seconde.
   c. français langue étrangère.
   d. français sur objectifs universitaires.
   e. français sur objectifs spécifiques.
   f. Autres, s.v.p. précisez. ....
6. Être bilingue, cela motive les apprenants ainsi que le professeur d'une langue étrangère à alterner entre les deux langues dans la salle de classe pour mieux exprimer certains concepts ou notions, car
   a. ces concepts ou notions seront mieux compris dans leur langue d'origine.
   b. il serait artificiel de traduire ces notions ou concepts à un bilingue qui maîtrise la langue de son interlocuteur.
   c. cette pratique sert à montrer la capacité langagière de celui qui parle.
   d. Autres, s.v.p. précisez. ....
7. L'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère
   a. facilite l'apprentissage de la langue étrangère visée.
   b. affecte négativement l'apprentissage de la langue étrangère visée.
   c. comporte des avantages et des inconvénients sur l'apprentissage de la langue étrangère visée.
   d. est une stratégie préférée par l'apprenant ainsi que le professeur car c'est naturel.
   e. Autres, s.v.p. précisez. ....

Partie III *Renseignement sur la méthode d'enseignement*

8. En tant que professeur du français, j'utilise l'arabe dans la salle de classe.
   a. Toujours.
   (b) Souvent.
   c. Rarement (occasionnellement)
   d. Jamais.
9. Trouvez-vous que l'utilisation exclusive de la langue étrangère dans la salle de classe conduit souvent à démotiver les apprenants faibles et à rendre l'apprentissage de la langue étrangère visée plus difficile?
   (a) Oui.
   b. Non.

   chez les apprenants faibles

   S.v.p., justifiez votre réponse. Ne parler qu'en français en classe augmenterait le rejet du français
10. En tant que professeur du français, je permets aux apprenants d'utiliser l'arabe ou d'autres langues qu'ils connaissent dans la salle de classe.
    a. Toujours.
    b. Souvent.
    (c) Rarement (occasionnellement).
    d. Jamais.
11. J'utilise l'arabe dans la classe du français pour
    (a) expliquer les nouveaux mots difficiles et les points de grammaire du français.
    (b) se libérer de la progression imposée forcément par les méthodes du français.
    (c) motiver les apprenants (des plaisanteries, des devinettes, etc.).
    d. donner des instructions (relatives aux activités, aux exercices, aux devoirs, etc.).
    (e) s'assurer de la compréhension de ce que je leur avais déjà dit.
    f. établir des relations amicales avec les apprenants.
    g. Autres. s.v.p. précisez. a. b. c. e
12. Oui ou non.

	Oui	Non
a. L'utilisation de l'arabe dans la salle de classe peut être très utile pour l'apprentissage du français.	±	
b. Les apprenants ne devraient pas être autorisés de parler en arabe dans la classe du français.	✓	
c. Le niveau des apprenants affecte de manière positive ou négative la quantité de l'arabe que le professeur du français utilise dans la salle de classe.	✓	
d. Quand le français est utilisé tout le temps dans la salle de classe, les apprenants vont maîtriser plus rapidement la langue cible.		✓
e. Je trouve normal que le professeur du français recourt à l'arabe dans la salle de classe avec des apprenants natifs de cette langue.	✓	
f. Je préfère demander ou donner l'explication d'un nouveau mot difficile en français et non pas en arabe.	✓	
g. La traduction d'une langue à l'autre n'est pas une bonne manière d'apprendre une langue étrangère.	✓	
h. Le professeur du français doit utiliser l'arabe dans la salle de classe si c'est sollicité par l'apprenant.	±	
i. La plupart des erreurs commises par les apprenants du français provient le plus souvent de leur langue maternelle.	✓	
j. Actuellement, il y a une nécessité méthodologique de l'utilisation justifiée, raisonnée et systématisée de la langue maternelle en classe de langue étrangère.	✓	

13. Il est utile que l'apprenant réfléchisse en arabe avant de parler en français.
    a. Tout à fait d'accord.
    b. D'accord.
    c. Pas d'accord.
    (d.) Pas du tout d'accord.
14. Consulter un dictionnaire français-arabe ou demander des traductions orales en arabe aident les apprenants à effectuer efficacement leurs productions orales ou écrites en français.
    a. Tout à fait d'accord.
    b. D'accord.
    (c) Pas d'accord.
    d. Pas du tout d'accord.
15. Les apprenants doivent comprendre tout ce que le professeur leur dit dans la salle de classe. Pour cette raison, il est nécessaire qu'il y ait une traduction en arabe.
    a. Tout à fait d'accord.
    b. D'accord.
    c. Pas d'accord.
    (d) Pas du tout d'accord.
16. Le transfert des mots ou des règles de grammaire de l'arabe en français paraît une solution efficace en cas du manque du vocabulaire ou des structures grammaticales dans la langue à apprendre (le français).
    a. Tout à fait d'accord.
    b. D'accord.
    (c) Pas d'accord.
    d. Pas du tout d'accord.
17. La similarité entre les langues peut être utile pour enseigner /apprendre une langue étrangère. Il suffit par exemple de changer la prononciation de certains mots anglais pour obtenir des mots français: (*ex: situation, communication, etc.*).
    a. Tout à fait d'accord.
    b. D'accord.
    (c) Pas d'accord.
    d. Pas du tout d'accord.
18. La traduction du français en arabe aide l'apprenant à vérifier le sens des mots français récemment appris.
    a. Tout à fait d'accord.
    (b) D'accord.
    c. Pas d'accord.
    d. Pas du tout d'accord.
19. Plus que le professeur utilise le français dans la salle de classe, plus que les apprenants vont augmenter leur utilisation du français.
    a. Tout à fait d'accord.
    (b) D'accord.
    c. Pas d'accord.
    d. Pas du tout d'accord.

20. Que pensez-vous de l'utilisation de la langue maternelle en classe du FLE (avantages, inconvénients et conditions d'utilisation) ?

L'utilisation de la langue maternelle en classe du FLE est une pratique risquée. Certes, elle a des avantages (donner un sentiment de sécurité à l'apprenant), mais il faut un enseignant conscient des limites de cette utilisation et un public averti qui ne tombera pas dans le piège de l'arabe francisé.

21. Que pensez-vous de l'utilisation exclusive de la langue étrangère en classe du FLE ?

Je trouve que c'est arbitraire d'utiliser exclusivement (en classe) une langue étrangère alors que le public visé n'a pas de connaissances suffisantes dans cette langue ou bien n'a jamais [illegible] "rencontré" cette langue avant le niveau universitaire. À mon humble avis, ce serait "répulsif" et "démotivant".

Je vous remercie infiniment d'avoir complété ce questionnaire.

Annexe 2:

Fiche d'enquête N° 2

4.9

FICHE D'ENQUÊTE N° 2

L'utilisation de la langue maternelle en classe du FLE dans le contexte universitaire jordanien

Chers apprenants!

Le but de ce questionnaire est d'investiguer votre point de vue vis-à-vis de l'utilisation de l'arabe dans la classe du français langue étrangère (FLE) par votre professeur et vous-même. Dans le questionnaire, il n'y a pas de réponses justes ou incorrectes, nous sommes intéressés seulement par votre point de vue.

Les résultats acquis seront traités avec la confidentialité complète, leur contenu ne se reflétera absolument pas sur votre évaluation par la suite. Merci par avance de votre collaboration.

Ahmad Hayajneh

N.B : ce questionnaire comporte quatre parties!

Partie I ***Informations Personnelles***

- Nom et prénom: (facultatif) [illegible]
- Age: [✓] 18-25 ans [ ] 26-35 ans [ ] +36 ans
- Sexe: masculin [ ] féminin [✓]
- Vous êtes en :
  - première année. [ ]
  - deuxième année. [ ]
  - troisième année. [ ]
  - quatrième année. [✓]
- Spécialité majeure: les langues modernes mineure: relations publique
- Nombre et titre du cours poursuivi: L.M 347
- Quelle est votre langue maternelle? Arabe
- Langue(s) apprise(s): Français, Anglais, Italien, Turc
- Avez-vous déjà appris le français ? [✓] oui [ ] non
  Si oui, s.v.p. précisez à l'école

Pour votre anonymat, ne marquez pas votre nom sur cette feuille et les feuilles suivantes. Lisez attentivement les phrases suivantes et cochez la réponse qui correspond le mieux à votre point de vue.

Partie II ***Renseignement sur la conception de la langue***

1. D'après mon point de vue, le concept de *langue maternelle* désigne
   a. la langue de ma mère.
   b. la langue de mon père, de ma nourrice ou de ma famille.
   c. la langue naturellement apprise ou acquise.
   d. la langue de la première socialisation.
   e. Autres, s.v.p. précisez. ....
2. Le concept de *langue étrangère* désigne
   a. toute langue autre que la langue maternelle.
   b. la deuxième langue apprise après la langue maternelle.
   c. la langue parlée à l'étranger.
   d. la troisième ou la quatrième langue apprise.
   e. Autres, s.v.p. précisez ....
3. Le concept de *langue seconde* désigne
   a. toute langue autre que la langue maternelle.
   b. la deuxième langue apprise après la langue maternelle.
   c. la langue qui a un statut particulier: ni maternelle ni étrangère.
   d. une langue étrangère apprise en second lieu.
   e. Autres, s.v.p. précisez ....
4. Le français en Jordanie est
   a. une langue maternelle pour la plupart des jordaniens.
   b. une langue étrangère pour la plupart des jordaniens.
   c. une langue seconde pour la plupart des jordaniens.
   d. la deuxième langue apprise après l'anglais.
   e. Autres, s.v.p. précisez
5. Le français que j'apprends à l'université du Yarmouk en Jordanie est
   a. français langue maternelle.
   b. français langue seconde.
   c. français langue étrangère.
   d. français sur objectifs universitaires.
   e. français sur objectifs spécifiques.
   f. Autres, s.v.p. précisez ....
6. Être bilingue, cela motive les apprenants ainsi que le professeur d'une langue étrangère à alterner entre les deux langues dans la salle de classe pour mieux exprimer certains concepts ou notions, car
   a. ces concepts ou notions seront mieux compris dans leur langue d'origine.
   b. il serait artificiel de traduire ces notions ou concepts à un bilingue qui maîtrise la langue de son interlocuteur.
   c. cette pratique sert à montrer la capacité langagière de celui qui parle.
   d. Autres, s.v.p. précisez ....
7. L'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère
   a. facilite l'apprentissage de la langue étrangère visée.
   b. affecte négativement l'apprentissage de la langue étrangère visée.
   c. comporte des avantages et des inconvénients sur l'apprentissage de la langue étrangère visée.
   d. est une stratégie préférée par l'apprenant ainsi que le professeur car c'est naturel.
   e. Autres, s.v.p. précisez. ....

Partie III ***Renseignement sur la méthode d'enseignement***

8. Mon professeur du français utilise l'arabe dans la salle de classe.
   a. Toujours.
   b. Souvent.
   (c.) Rarement (occasionnellement).
   d. Jamais.

9. Trouvez-vous que l'utilisation exclusive de la langue étrangère dans la salle de classe conduit souvent à démotiver les apprenants faibles et à rendre l'apprentissage de la langue étrangère visée plus difficile?
   (a.) Oui.
   b. Non.

S.v.p., justifiez votre réponse. parce que les apprenants avoir des difficulté d'apprendre quelque chose al ils sont démotivés

10. Mon professeur du français me permet d'utiliser l'arabe ou d'autres langues que je connais dans la salle de classe.
   (a.) Toujours.
   b. Souvent.
   c. Rarement (occasionnellement).
   d. Jamais.

11. Mon professeur utilise l'arabe dans la classe du français pour
   (a) expliquer les nouveaux mots difficiles et les points de grammaire du français.
   b. se libérer de la progression imposée forcément par les méthodes du français.
   (c.) motiver les apprenants (des plaisanteries, des devinettes, etc.).
   d. donner des instructions (relatives aux activités, aux exercices, aux devoirs, etc.).
   e. s'assurer de la compréhension de ce qu'il nous avait déjà dit.
   f. établir des relations amicales avec les apprenants.
   g. Autres, s.v.p. précisez..

12. Oui ou non.

		Oui	Non
a.	L'utilisation de l'arabe dans la salle de classe peut être très utile pour l'apprentissage du français.		✓
b.	Les apprenants ne devraient pas être autorisés de parler en arabe dans la classe du français.	✓	
c.	Le niveau des apprenants affecte de manière positive ou négative la quantité de l'arabe que le professeur du français utilise dans la salle de classe.	✓	
d.	Quand le français est utilisé tout le temps dans la salle de classe, les apprenants vont le maîtriser plus rapidement.		
e.	Je trouve normal que le professeur du français recourt à l'arabe dans la salle de classe avec des apprenants natifs de cette langue.		✓
f.	Je préfère demander ou donner l'explication d'un nouveau mot difficile en français et non pas en arabe.		
g.	La traduction d'une langue à l'autre n'est pas une bonne manière d'apprendre une langue étrangère.		✓
h.	Le professeur du français doit utiliser l'arabe dans la salle de classe si c'est sollicité par l'apprenant.		✓
i.	La plupart des erreurs commises par les apprenants du français provient le plus souvent de leur langue maternelle.	✓	
j.	Actuellement, il y a une nécessitée méthodologique de l'utilisation justifiée, raisonnée et systématisée de la langue maternelle en classe de langue étrangère.		✓

Partie II' ***Renseignement sur les pratiques d'apprenants***

13. Il est utile que l'apprenant réfléchisse en arabe avant de parler en français.
    a. Tout à fait d'accord.
    (b) D'accord.
    c. Pas d'accord.
    d. Pas du tout d'accord.
14. Consulter un dictionnaire français-arabe ou demander des traductions orales en arabe aident les apprenants à effectuer efficacement leurs productions orales ou écrites en français.
    a. Tout à fait d'accord.
    (b) D'accord.
    c. Pas d'accord.
    d. Pas du tout d'accord.
15. Les apprenants doivent comprendre tout ce que le professeur leur dit dans la salle de classe. Pour cette raison, il est nécessaire qu'il y ait une traduction en arabe.
    a. Tout à fait d'accord.
    b. D'accord.
    (c) Pas d'accord.
    d. Pas du tout d'accord.
16. Le transfert des mots ou des règles de grammaire de l'arabe en français paraît une solution efficace en cas du manque du vocabulaire ou des structures grammaticales dans la langue à apprendre (le français).
    a. Tout à fait d'accord
    (b) D'accord.
    c. Pas d'accord.
    d. Pas du tout d'accord.
17. La similarité entre les langues peut être utile pour enseigner /apprendre une langue étrangère. Il suffit par exemple de changer la prononciation de certains mots anglais pour obtenir des mots français: (*ex: situation, communication, etc.*).
    (a) Tout à fait d'accord.
    b. D'accord.
    c. Pas d'accord.
    d. Pas du tout d'accord.
18. La traduction du français en arabe aide l'apprenant à vérifier le sens des mots français récemment appris.
    a. Tout à fait d'accord.
    (b) D'accord.
    c. Pas d'accord.
    d. Pas du tout d'accord
19. Plus que le professeur utilise le français dans la salle de classe, plus que les apprenants vont augmenter leur utilisation du français.
    (a) Tout à fait d'accord.
    b. D'accord.
    c. Pas d'accord.
    d. Pas du tout d'accord.

20. Que pensez-vous de l'utilisation de la langue maternelle en classe du FLE (avantages, inconvénients et conditions d'utilisation) ?

dans mon avis l'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE est inconvenient parce que si on utilise la langue maternelle on n'apprendre rien parce que les apprenants dépendre sur l'arabe et ne apprendre rien mais on peut utiliser l'arabe dans une cas : s'il y a un mot qu'il ne sait pas en français. ou il y a un mot qu'il veut traduire.

21. Que pensez-vous de l'utilisation exclusive de la langue étrangère en classe du FLE ?

j'approuve beaucoup de cette utilisation parce que ça aide les apprenants de savoir plus en plus de mots et de vocabulaire en français et ça aussi aide l'apprenants d'improver.

Je vous remercie infiniment d'avoir complété ce questionnaire.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

AL-MUHEISSEN, B. (2013) : *La position du français dans l'Université de Yarmouk: enjeux d'évaluation pour la formation des adultes en Jordanie,* disponible sur le site: http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/ z2013/0338/ pdf/ dbam.pdf, consulté le 12 novembre 2014.

AL-NOFAIE, H. (2010): «The attitudes of teachers and students towards using Arabic in EFL classrooms in Saudi public schools: A case study», in *Novitas- ROYAL*, n° 4(1), pp. 64-95.

ALRABADI, E. (2013) : « Le FLE à l'université du Yarmouk en Jordanie : état actuel, défis, représentations et perspectives », in *Dialogos* « Sciences du langage et didactique des langues », Vol.13, n° 23, ASE, Université du Bucarest, Romanie, pp. 45-54.

ANDERSON, P. (1999) : *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses Universitaires Franc-Comtoises.

APPEL, R., MUYSKEN, P. (1987): *Language contact and bilingualism*, Baltimore, MD: Edward Arnold.

ARROYO, E. (2008) : « L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement », in *Cahiers de l'APLIUT*, Vol.17, n° 1, pp. 80-89.

AUERBACH, E. (1993) : « Reexamining English only in the ESL classroom », in *TESOL Quarterly*, n° 27(1), 9-32.

BAKER, C., JONES, S. (1998) : *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Angleterre, Multilingual Matters Ltd.

BANOS, M. O. (2009): « Mother tongue in the L2 classroom: A positive or Negative tool? », *Revista Lindaraja, 21*(4), disponible sur le site: http://www.realidadyficcion.es/Revista_Lindaraja/revistalindarajam, consulté le 30 juillet 2013.

BERNAUS et al. (2007) : *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

BERTRAND, R. et VALIQUETTE, C. (1986) : *pratique de l'analyse statistique des données.* Canada, Presses de l'Université du Québec.

BESSE, H., PORQUIER, R. (1984) : *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-CREDIF « LAL ».

BESSE, H. (1987) : « Langue maternelle, seconde et étrangère », in *Le français aujourd'hui* n° 78, pp. 9-15.

BESSE, H. (2011) : « Des techniques d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, et de l'exemple de la traduction interlinéaire», in *Synergies Chine*, n° 6, pp. 13-23.

BLACK, T. R. (1999): *Doing quantitative research in the social sciences: An integrated approach to research design, measurement, and statistics.* Thousand Oaks, California: Sage Publications.

BLANC, M. (1997) : «Mélange codique», in MOREAU, M-L. (éd.) (1997), « *Sociolinguistique. Les concepts de base* », Liège, Mardaga.

BLOOMFIELD, L. (1933) : *Language*. New York: Henry Holt.

BLUMBERGI, B., COOPER, D. et SCHINDLER, P. (2008) : *Business Research Methods*. 2ème Édition. Boston: McGraw-Hill Education.

BROOKS-LEWIS, K. A. (2009) : «Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning», in *Applied Linguistics*, n° 30(2), pp. 216-235.

BRYMAN, A. et BELL, E. (2007) : *Business Research Methods*. 2ème Édition. Oxford University Press.

BUFE W., SARREBRUCK. (2001) : « La suggestopédie dans l'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui », in JOHNSTON, R., DE SALLINS, D. (2001): *L'Enseignement des Langues aux Adultes* Aujourd'hui, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne.

BUTZKAMM, W. (2003) : « We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma», *Language Learning Journal*, n° 28, pp. 4-14.

CANDELIER, M. (2003) : *L'éveil aux langues à l'école primaire Evlang: bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A.

CANDLIN, C., MERCER, N. (2001) : *English Language Teaching in its Social Context*, Londre, Routledge.

CASTELLOTTI, V., (dir.), (2000) : *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen, Presses Universitaires de Rouen « DAYLANG ».

CASTELLOTTI, V. (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International, « DLE ».

CAUSA, M., (2007): «Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique», in *Le Français dans le Monde*, Mai-juin 2007 - N°351.

CHELLI, A. (2001) : *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*. Paris, Edition Publibook.

COOK, V. (2001) : « Using the First Language in the Classroom », in *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 57, n° 3, pp. 402-423.

COOK, V. (2008) : *Second Language Learning and Language Teaching*. Londre, Hodder Education.

COOPER, D. et SHLINDER, P. (2003): *Business Research Methods*. 8ème Édition. Boston, McGraw Hill.

COMES, E. (2006) : « Ancien et moderne dans les méthodes pré-communicatives de l'enseignement des langues», *in Dialogos* n° 63, pp.63-67.

COSTE, D. (1997) : « Alternances didactiques », in *Études de linguistique appliquée*, vol. 108, pp. 393-400.

CUQ, J-P. (1989): « Français langue seconde : essai de conceptualisation », in *L'Information Grammaticale*, n° 43, pp. 36-40.

CUQ, J-P. (1991): *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette F.

CUQ, J-P. (1992): « Français langue seconde. Un point sur la question », in *ELA*, n° 88, pp. 5-26.

CUQ, J P., GRUCA, I., (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France, Presses Universitaires de Grenoble.

CUQ, J P. (dir), (2003) : *Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International, coll. Asdifle.

CUQ, J.P., (2008): « L'enseignement du français langue seconde et langue étrangère », in: MAURAIS, J. et al. (2008): *L'avenir du français*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

DABÈNE, L. (1987): « langue maternelle, langues étrangères, quelques réflexions », in *Les langues modernes*, n°1, pp. 91-95.

DABÈNE, L., (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.* Paris, Hachette, Collection Références.

DE CARLO, M. et al. (2010): *Francés complementos de formación disciplinar : la configuration du curriculum du Français Langue étrangère dans l'enseignement Secondaire Obligatoire et le Baccalauréat,* Espagne, Editorial Graó.

DEFAYS, J. M. (2003) : *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage.* Liège, Mardaga.

DE PIETRO, J.F., MATTHEY, M., (2001): « L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence », in : *Langages& pratiques*, n° 28, pp. 31-44.

DEPREZ, C. (2000): « Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère », in : *Estudios de Sociolinguistica*, n° 1(1), pp. 59-74.

DICKSON, P. (1992). *Using the target language in the modern foreign language classrooms.* Slough, National Foundation for Educational Research in England and Wales.

EDSTROM, A. M. (2009) : « Teacher reflection as a strategy for evaluating L1/L2 use in the classroom », in *Babylonia*, n° 1, pp. 12-15.

ELLIS, R. (1984): *Classroom second language development.* Oxford, Pergamon.

ELOY, J.M., (2003): « Français et mélange des langues chez des personnes issues de l'immigration », In BILLIEZ, J., ROBILLARD, D. (éd.) (2003), « *Français: variations, représentations, pratiques* », Lyon, ENS Editions.

FERRER, V. (2011): «*The mother tongue in the classroom: Cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge*». *disponible sur le site :* http://www.teachenglishworldwide.com, consulté le 2 juin 2011.

FRIES, C.C. (1945): *Teaching and Learning English as a Second Language.* Ann Arbor, University of Michigan Press.

GERMAIN, C. (1993): *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, « DLE ».

GROSJEAN, F. (2010): *Bilingual: Life and Reality*, U.S.A., President and Fellows of Harvard College.

HAEGEMAN, L. (1992): «La théorie générative et l'acquisition des langues secondes: la position des adverbes en français et en anglais». In MOESCHLER, J. (éd.) (1992),

« *Cahiers de linguistique française,13, Théorie des actes de langage et analyse des conversations* », Genève, Publications de l'Université de Genève.

HALAMARI, H. (1997): *Government and Codeswitching: Explaining American Finnish, U.S.A.*, John Benjamins Publishing Company.

HAMERS, J.F. (1997): «Interférence » In MOREAU, M-L. (éd.) (1997), « *Sociolinguistique. Les concepts de base* », Liège, Mardaga.

HARBORD, J. (1992): «The use of the mother tongue in the classroom», in *English Language Teaching Journal*, n° 46(4), pp. 350-356.

HERRARAS, J. C. (dir.) (1998): *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union européenne*, Belgique, Publications Linguistiques de Louvain.

JONES, H. (2010): «*First language communication in the second language classroom: A valuable or damaging resource?* ». Mémoire de Master non publié, *Memorial University of Newfoundland,* Canada, disponible sur le site : http://nativelanguageuse.weebly.com/research-paper.html , consulté le 2 juin 2011.

KAFES, H. (2011): « A Neglected Resource or an Overvalued Illusion: L1 Use in the Foreign Language Classroom», in *International Journal of New Trends in Education and their Implications,* Vol.2, Issue 2, pp. 128-140.

KARUNARATNE, I.M. (2009): *Teaching of English: A sociological study.* New Delhi: A.P.H. Publishing Corporation.

KERN, R. (1994): « The role of mental translation in second language reading», in *Studies in Second Language Acquisition*, n° 16, pp. 441-461.

KHASSAWNEH, S. (2011): « The attitudes of students towards using Arabic in EFL classrooms at Yarmouk University in Jordan», in *European Journal of Social sciences*, n° *21*(4), pp. 592-602.

KHATI, A. R. (2011): «When and Why of Mother Tongue Use in English Classrooms », in *NELTA*, n° 16(1-2), pp. 42-51.

KNIGHT, P. (2002): *Small-Scale Research.* 1ère Édition, Sage.

KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford, Pergamon Press.

LADO , R. (1957): *Linguistics across Cultures.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

LIN, A. (1990): «Teaching in Two Tongues: Language Alternation in Foreign Language Classrooms ». Research Report No.3, Hong Kong, City Polytechnic of Hong Kong.

LÜDI, G., PY, B. (2003): *Être bilingue*. Berne, Peter Lang.
MACNAMARA, J. et al (1968): «language switching in bilinguals as a function of stimulus and response uncertainty», in *Journal of experimental Psychology*, n° 78, pp. 208-215

MANGLETERRE ALEL, J. C. (2007): *Creative approaches to classroom teaching*, New Delhi, Discovery Publishing House.

MEDHAT-LECOCQ, H. (2012): « Le tangage des langues dans une Égypte "francophone?" Quand les lettres retracent l'histoire d'un peuple », in BELLASEN, J. et al. (2012): *Didactique plurilingue et pluriculturelle: L'acteur en contexte mondialisé*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.

MILORY, L., MUYSKEN, P. (éd.), (1995) : *One Speaker, Two Languages Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge & New York, Cambridge University Press.

MYERS-SCOTTON, C., URY, W. (1977): «Bilingual Strategies: The Social Functions of Codeswitching. », in *Journal of the Sociology of Language*, n° 13, pp. 5-20.

NAGARAJ, G. (1996): *English Language Teaching: Approaches, Methods, and Techniques*. Inde: Calcutta, Orient Longman Limited.

NATION, P. (2003): « The role of the first language in foreign language learning», in *Asian EFL Journal, n° 5* (2), disponible sur le site : http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_PN.php, consulté le 13 juin 2013.

PENA, C. (2011): « Discourse markers as a strategy of code-mixed discourse in a Galician-Spanish-English Community», in *Journal of English Studies*, n° 9, pp. 183-197.

POLIO C., DUFF, P. (1990): «How Much Foreign Language is there in the Foreign Language Classroom? », in *The Modern Language Journal* n° 74, pp. 154-166.

PUREN C., (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.

QOTB, H. (2009): *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*, Paris, Éditions Publibook.

RAZAKAMANANA, R., LOPEZ-IRANKHAH, S. (2008): « Analyse contrastive du système des pronoms compléments du français, du malgache et du persan », in FREDET, F., LAUREIN A.M. (2006) *Linguistique Contrastive, linguistique appliquée, sociolinguistique Hommage à Etienne Piétri*, Allemagne, Peter Lang, SA.

REINFRIED, M. (2000): « Audio-visual language teaching », in BYRAM, M. (éd.) (2000), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, New York, Routledge.

RICHARDS, J. C., RODGERS T. S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*, New York, Cambridge University Press.

RIVERS, W. M. (1964): *The psychologist and the foreign-language teacher*, Chicago, University of Chicago Press.

ROBERT, J.P. (2008): *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Éditions Ophrys.

SHARMA, B. K. (2006): « Mother tongue use in English classroom », in *Journal of NELTA*, n° 11 (1&2), pp. 80-87.

SÕRÉS, A. (2008): *Typologie et linguistique contrastive Théories et applications dans la comparaison des langues*, Berne, Peter Lang SA.

SPAHIU, I. (2013): «Using Native Language in ESL Classroom ». in *IJ-ELTS: International Journal of English Language & Translation Studies*, Vol. 1, Issue: 2, pp.

STOULI, A. (2005): *Le bilinguisme*, Paris, Editions Le Manusrit.

THOMASON, S.G. (2001): *Language contact*. Edinburgh, Edinburgh University Press Ltd.

TOSSA, C.-Z. (1998) : « Phénomènes de contact de langues dans le parler bilingue fongbe-français », in *Linx*, n° 38, disponible sur le site : http://linx.revues.org/938 : DOI : 10.4000/linx.938, consulté le 28 février 2014.

VÉRONIQUE, D. (1993): « Langue première, Langue seconde, Langue étrangère… », *in* Robillard D. & Beniamino M. (1993), *Le français dans l'espace francophone*, 1 vol., Paris, Honoré Champion Editeur, pp. 459-467.

WATERS, D. (2001): *Quantitative Methods for Business*. 3 Edition. Prentice Hall.

WEINRICH, H. (1986): « Petite xénologie des langues étrangères », in *Communications*, n° 43, pp. 187-203.